

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**ESBOZO DE UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE:
NARRATIVAS Y RETÓRICAS LOCALES**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Sylvia Contreras Salinas

Bajo la dirección de los doctores

José Ángel López Herrería
David Poveda Bicknell

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Programa de Doctorado: Pedagogía de la Diversidad Sociocultural

TESIS DOCTORAL

*ESBOZO DE UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE: NARRATIVAS
Y RETÓRICAS LOCALES*

Sylvia Contreras Salinas

Bajo la dirección de los doctores

José Ángel López Herrerías

David Poveda Bicknell

Estudios financiados por CONICYT-Chile

Madrid, 2012

*Cuando dejas tus zapatos
pegaditos a los míos, no sé bien,
no entiendo bien si estoy
construyéndote un futuro
o curándome un pasado
pero sé que este cuento no acabó.*

*Cuando dejo mis zapatos
pegaditos a los tuyos, no sé bien,
no entiendo bien si estoy
construyéndome un futuro
o curándote un pasado
pero sé que este cuento no acabó.*

Alejandro Filio

Gracias a los/as que pusieron sus zapatos juntos a los míos

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
RESUMEN	25
ESQUEMA	29
PRIMERA PARTE: PRE-POSICIÓN	33
CAPÍTULO I: UNA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA	35
1.1 INTRODUCCIÓN	35
1.2 FICCIONES DE LOS RELATOS PEDAGÓGICOS DOMINANTES	38
1.2.1 Sospechando sobre la educación como proceso de humanización	39
1.2.2 Sospechando de la universalidad del ser humano	49
1.2.3 Sospechando sobre la diversidad/igualdad	55
1.3 PEDAGOGÍAS PARA SEGUIR BUSCANDO	61
1.4 A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS OBERTURAS QUE NOS OFRECE LA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA	73
CAPÍTULO II: BUSCANDO LOS RASTROS DE UNA PEDAGOGÍA FALTANTE	77
2.1 INTRODUCCIÓN	77
2.2 PRIMER RASTRO: LA DE-CONSTRUCCIÓN	83
2.2.1 Los principios de la de-construcción	84
2.2.2 Notas del hacer de-constructivo	86
2.2.3 ¿Qué explota una de-construcción?	91
2.3 SEGUNDO RASTRO. MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA	92
2.3.1 ¿Qué se espera del ser humano en el mundo de la vida cotidiana?	97
2.3.2 ¿Desperdiciando el mundo de la vida cotidiana?	101
2.4 TERCER RASTRO. LENGUAJES	106
2.4.1 La condición vulnerable del lenguaje	107
2.4.2 La condición babélica del lenguaje	111

2.5 CUARTO RASTRO: MODOS DE ESTAR-SER EN EL MUNDO	116
2.5.1 Seres que habitan una existencia excesivamente precaria	121
2.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: LO INELUDIBLE, “UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE”	127
SEGUNDA PARTE: POSICIÓN	137
CAPÍTULO III: POSICIONES METODOLÓGICAS	139
3.1 REFLEXIONES METODOLÓGICAS	139
3.2 LA VELA DE NUESTRA EMBARCACIÓN: UNA ETNOGRAFÍA	146
3.2.1 Algunos remendones a la vela	151
3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	155
3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	156
3.4.1 Objetivo general	156
3.4.2 Objetivos específicos	156
3.5 PARTICIPANTES/ESTUDIO DE CASO	157
3.5.1 Participantes	162
3.5.2. Vínculo que se deben explicitar	164
3.5.3 ¿Con qué familia trabajar?	169
3.5.4 Evocando lo común y lo extraño	170
3.6 DESARROLLO DEL TRABAJO “AHÍ”	173
3.6.1 Mi posición	175
3.7 PROCEDIMIENTOS	175
3.7.1 Observación participante	176
3.7.2 Grabaciones en audio y vídeo	177
3.7.3 Foto voz/recuperación de fotografías	177
3.7.4 Mapas mentales	178
3.7.5. DAFO con actores	178
3.7.6 Entrevistas formales e informales	178
3.7.8 Línea de tiempo	179
3.7.9 Discusión grupal	179
3.8 SIMBOLOGÍA DE LA TRANSCRIPCIÓN	180
3.9 PERSPECTIVA Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	183

3.9.1	Análisis de discurso/praxis hermenéutica	183
3.9.2	Las jarcias hermenéuticas	186
3.9.3	Describiendo los componentes de la jerga hermenéutica	189
3.9.3.1	Primera cuerda: Argumentación circunstanciada	189
3.9.3.2	Segunda cuerda: Tópicos dialécticos	193
3.9.3.3	Tercera cuerda: Los tropos	195
3.9.4	Uniendo cabos y cuerdas: “argumentación y tropos”	200
3.9.5	El mástil de la embarcación. Propuesta de análisis	205
3.9.6	Los puntales de nuestro aparejo: Corpus de datos	207
3.10	ESTILOS CREATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ETNOGRÁFICO	211
	CAPÍTULO IV: COMPONENTES CONTEXTUALES: EXPERIENCIAS QUE NO SE DEJAN DE HABITAR	217
4.1	INTRODUCCIÓN	217
4.2	REFERENTES COMUNES	227
4.3	INQUILINOS Y PEONES: CONECTANDO PASADO Y PRESENTE	230
4.3.1	Herencias que empañan los devenires: Los inquilinos	233
4.3.2	Herencias que empañan los devenires: El peonaje	239
4.3.3	Devenires empañados	242
4.4	TERRITORIO: EL AHÍ DE LOS DEVENIRES	245
4.4.1	Metropolitización de Paine	247
4.5	LA EDUCACIÓN Y SUS FINALIDADES	253
4.5.1	Homogenización de las finalidades educativas	256
4.5.2	Escolarización y promoción económica	260
	TEXTO ETNOGRÁFICO	265
	CAPÍTULO V: LO NOMBRADO DE LAS PREOCUPACIONES EXISTENCIALES	267
5.1	INTRODUCCION	267
5.2	SER AHÍ: BASTIDOR DE LA TRAMA EXISTENCIAL	281
5.2.1	El ser ahí <i>es obligado hacerlo</i>	286
5.2.2	El ser ahí se forma	289
5.2.3	El ser ahí <i>es esfuerzo</i>	292

5.2.4 La urdimbre enunciada del ser ahí	295
5.3 PRIMER HILO: ESTAR AHÍ EN EL MODO <i>DEL PASAR A LLEVAR</i>	297
5.3.1 <i>Pasar a llevar-dar gusto uno</i>	301
5.3.2 <i>Si me pasan a llevar, yo me quedo callado</i>	305
5.3.3 <i>Pasar a llevar y protección</i>	308
5.3.4 <i>Pasar a llevar-saber</i>	312
5.3.5 <i>No le aguanté que me pasara a llevar</i>	316
5.3.6 Espacio y cuerpo en <i>el pasar a llevar</i>	317
5.3.7 Primer interludio narrativo	320
5.4 SEGUNDO HILO: ESTAR AHÍ, <i>GANÁNDOSE LAS COSAS POR UNO</i>	321
5.4.1 Ganarse el ahí para volver al mundo del que se fue arrojado	326
5.4.2 El ser ahí debe ganar el alivio	330
5.4.3 El ser ahí tiene que <i>valerse por sí mismo</i>	333
5.4.4 Segundo interludio narrativo	336
5.5 TERCER HILO: EL SER AHÍ <i>SALE ADELANTE</i>	338
5.5.1 El ser ahí al salir adelante tiene <i>que ser más</i>	343
5.5.2 El ser ahí <i>sale adelante</i> en un espacio	346
5.5.3 El ser ahí sale adelante para ser alguien	349
5.5.4 Último interludio narrativo	350
5.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: TEJIENDO UNA TELA EXISTENCIAL QUE INTERPELE A UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE	352
5.6.1 Primer paño de la tela existencial del ser ahí	352
5.6.2 Segundo paño de la tela existencial del ser ahí	355
5.6.3 Tercer paño de la tela existencial del ser ahí	358
5.6.4 A modo de cierre/obertura	360
CAPÍTULO VI: PROPÓSITOS DE LAS PRÁCTICAS	
CRIADORAS/EDUCATIVAS LOCALES	365
6.1 INTRODUCCIÓN	365
6.2 PRIMERA CRIANZA: <i>SE HAN CRIADOS REGALAO</i>	377
6.2.1 En la crianza: <i>hay que hacer trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan.</i>	384
6.2.2 En la crianza: <i>hay que ir dándole lo mejor</i>	388

6.2.3 En la crianza: <i>la cuestión es aprovechar la oportunidad</i>	393
6.2.4 Primer interludio narrativo	400
6.3 SEGUNDA CRIANZA: <i>DEVOLVER LA MANO</i>	401
6.3.1 En la crianza: se espera <i>estar ahí</i>	406
6.3.2 En la crianza: <i>se da por dar</i>	410
6.3.3 En la crianza se conversa	416
6.3.4 Segundo interludio narrativo	417
6.4 TERCERA CRIANZA: <i>A NOSOTROS NOS ENSEÑO LA VIDA</i>	418
6.4.1 Criar es dejar que la vida enseñe	424
6.4.2 Criar para llevar bien la vida	429
6.4.3 Criar para que no aprendan <i>a porrazos</i>	432
6.4.4 Tercer interludio narrativo	440
6.5 CUARTA CRIANZA: ESTUDIAR PARA <i>QUE NO TE MIREN EN MENOS</i>	441
6.5.1 En la crianza se debe procurar dar estudios para un bien-estar	449
6.5.2 En la crianza procurar estudios es dar <i>otro roce social</i>	455
6.5.3 Procurar estudios en la crianza <i>es para defenderse mejor</i>	459
6.5.4 Cuarto interludio narrativo	462
6.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: DES-CUBRIENDO HONDURAS EN EL DEJARSE CRIAR	463
TERCERA PARTE. PRO-POSICIÓN	475
CAPÍTULO VII: CRIANDO UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE	477
7.1 INTRODUCCIÓN	477
7.2 LA TROPOLOGÍA COMO ACONTECER ÉTICO-EPISTÉMICO PARA CRIAR UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE	485
7.2.1 Des-velar el campo tropológico-narrativo en una pedagogía vulnerable.	494
7.2.2 Predicar el campo tropológico-tópico	501
7.2.3 Re-conocer el campo narrativo-argumentativo	508
7.2.4 Favoreciendo una hermenéutica narrativa-tropológica	512
7.2.5 Eclosionar el diálogo de saberes desde y en el campo tropológico	517
7.3 LA INVESTIGACIÓN EN Y PARA UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE	523

7.3.1 La existencia acontece como investigación	527
7.3.2 Una investigación vulnerable	533
7.4 CRIANZA DE PEDAGOGOS VULNERABLES	539
7.4.1 Formarse narrando lo que le pasa	547
7.4.2 Formarse re-andando las huellas del lenguaje	549
7.4.3 Formarse re-corriendo las fracturas de las estructuras que lo sostienen	550
7.4.4 Formarse sabiendo que tropologiza	552
7.5 “ <i>NADA QUE DECIR</i> ”	553
CONCLUSIONES	559
BIBLIOGRAFÍA	581

INTRODUCCIÓN

La investigación que se presenta en este texto, constituye una estación más en el trayecto del interés y compromiso por lo rural y sus transformaciones. Un tema que hemos abordado en distintas instancias, desde diversas perspectivas, dependiendo de las necesidades e intereses que se gestaron y gestan en estas localizaciones.

Un trayecto que se ha co-formado en y desde herencias que no se dejan de habitar, independiente de los nuevas moradas en que se aloje, comprendiendo que el mundo rural y sus formas de vida es una realidad diversa y rica en opacidades que invitan a la interrogación permanente, muchas de éstas se asocian al mal-estar de sus habitantes y a la invisibilidad a la que han sido arrojados.

Junto a ellas se entretejen lenguajes, ideas, saberes y prácticas que invitan al retorno. A re-conocer en esas localizaciones y sus formas, pensamientos diversos, divergentes, insurgentes, como también dóciles, quietos, sobre todo, provocadores de simpatías, culpas o simplemente rabias.

Tal apreciación se enuncia desde los procesos de desanclaje y desarraigo de sus tradiciones, empujados por narrativas que formaron a sus moradores en la necesidad de huir, “salir del campo”, obligándolos a andar por caminos que no le eran propios, guareciéndose, camuflándose para esconder las huellas que delataban solidaridades con esas localizaciones desvalorizadas, que a lo más que aspiraban era a la beneficencia del otro.

No obstante, se constata que con el pasar del tiempo, esas narrativas los habitan aún, y se filtran por las fracturas de las enunciaciones que se han ido re-creando en esos procesos de desarraigo. Ellas están ahí, listas para salir de sus cuerpos, hacerse palabra y acto, en especial cuando des-cubren su vulnerabilidad en la faena de criar. Desean salir para colarse en los intersticios del recién llegado, para que se las cargue en la tarea de *hacer la vida*.

Es en esta constante tensión, que se intensifica el interés por escudriñar en los saberes que se gestan en el mundo cotidiano de sectores rurales en transformación. Territorios en que la imagen del hacendado, de inquilinos y gañanes se va diluyendo, no obstante, sin perder totalmente su presencia en las narrativas.

Narrativas que nos permiten seguir la huella de una existencia invisibilizada y sojuzgada ininterrumpidamente. Narrativas que des-velan en sus representaciones acontecimientos reprimidos, que sin embargo, se configuran de tal forma que los dispone a re-pensarlos, en el de-venir de *salir adelante*, constituyendo trayectos-proyectos, mostrando sus aspiraciones a futuro, sirviéndose del pasado como depósito y del presente como la base para fraguar. Relatos que dan cuenta de fantasías y materialidades individuales y colectivas.

Visibilizar que una investigación responde a intereses personales o a problemáticas que se experimentan o se han experimentado, no impide que éstas co-formen un interés mayor de proyecciones más generales. En esta línea, consideramos que lo inmediato y vivencial, constituye un empotrado clave en una investigación que no busca ser una distracción intelectual, sino más bien un compromiso consigo mismo y con la comunidad en que se desenvuelve.

La ventaja que surja de una necesidad, es predicar que todo ser humano puede y debe indagar sus representaciones e interpretaciones de las ramas narrativas que habita, de manera de de-construirlas. En esta premisa, explicitar los orígenes de la presente investigación cobra sentido.

Otro de los orígenes de la problemática que lleva a realizar esta investigación, toma un carácter más general, aunque no menos personal. Ella se gesta en las evidencias que se des-cubren en la praxis investigativa propia del quehacer docente y de la recepción de innumerables hilos discursivos en torno a la problemática de la educación en los sectores rurales. Estos anuncian que dicha práctica se restringe a una reproducción de narrativas ajenas a la

materialidad de las existencias que ahí se constituyen. Invadiendo mundos cotidianos, sin intenciones de establecer una conversa amable.

Dejando en evidencia, la dificultad y el mal-estar que origina la desconsideración hacia sus habitantes y sus modos de *hacer la vida*, así como hacia sus prácticas de crianza. Acciones que se conjugan con aquellas narraciones que invitan a apaciguarse, hospedándose en los ya decaídos domicilios del progreso, el éxito, la razón, la libertad, con la promesa de huir de lo propiamente humano.

Narrativas que aprecian que la escuela y las instituciones que de ella se desprenden, son el mejor canal de transmisión y reproducción. Estas narrativas han llevado a los habitantes de sectores rurales a consentir en ellas la formación de las nuevas generaciones, negando su origen y sus vínculos, en pos de la promesa que podrán deslizarse sobre lo humano y sus contingencias. Así, las instituciones educativas seducen con un conocimiento ya construido, que solo requiere el esfuerzo de aprehenderlo, esfuerzo que sería compensado gracias al surgimiento de la figura del mérito, que encubre —no sin cierta gracia— condiciones asimétricas en la distribución de los recursos.

Seducción que acaricia a padres y madres, a toda una comunidad, incitándolos a consentir no narrar sus historias, porque ya no son necesarias, puesto que ese tiempo se requiere para que los recién llegados absorban los conocimientos necesarios para *ser alguien en la vida*. Una vida que sintoniza con la fluidez y liquidez de sus representaciones, con la especialización en el trabajo, la exponencial circulación de información y con la falta de redes que los sujeten, al no dejar en pie moradas que lo humanicen.

De esta forma, pensamos que es importante des-velar la problemática que llevó a configurar este trabajo, primeramente para llamar la atención del lector, conmoverlo e invitarlo así a emprender el viaje de leer este vivo pero intrincado texto. Seguidamente, la exposición de la problemática en su forma y contenido se propone, además, crear un comienzo, sabiendo que es un epílogo. Difícil por

lo demás, ya que al final del recorrido se constata que no se sabe más, que seguimos descendiendo en las interrogantes que nos aquejan.

A esto se suma, que este texto y la realidad en él re-creada, se aprecian presumiblemente, ajenos, distantes, incluso tentadoramente exóticos. Lejos de serlo, esta investigación es más bien parasitaria de lo ya dicho, su mérito es hacer confluir narrativas locales y universales, discursos ausentes y presentes en las tramas pedagógicas. Todo esto, en la declarada intención de configurar un espacio “otro”. Una ficción que invite a seguir buscando y escudriñando, sabiéndose que está expuesta a la crítica o al cumplimiento fugaz.

En la necesidad de seguir buscando y no *quedarse echado*, nos enredamos en un trabajo etnográfico que diera cuenta desde y en sus discursos, de los saberes que se re-crean en el mundo cotidiano. Saberes que se configuran en las representaciones y concepciones en torno a la existencia y a las finalidades educativas que se desprenden.

De este modo, nuestro trabajo etnográfico explotó una serie de reflexiones que se materializaron en “los posibles”, detonados al realzar la condición vulnerable en la constitución de los saberes propios de la existencia y por tanto de una pedagogía igualmente vulnerable, que es en la medida de su afectación.

Tal afectación estallaría en re-conocer que el otro es “un nosotros”, que no es inescrutable, transitando así de un pseudo-diálogo a un diálogo, eliminando con ello conceptualizaciones caricaturescas en torno a los saberes que se generan en ciertos sectores, en especial en zonas rurales.

Zonas a las que algunos se han limitado a describir en torno a los cultivos, hierbas medicinales o el lenguaje de las nubes y el viento, elementos que son valiosos para formas de vida que dependen de ellos para realizar las labores del campo y vivir en él. Sin embargo, nosotros los invitamos a ir más allá o más acá, para enredarse en narrativas y retóricas que anuncian modos existenciales que instituyen y constituyen prácticas de crianza.

Desde la premisa que lo que tenemos en común, autor y lector, es la necesidad de que nos pase algo, por lo tanto, comprendemos que no es suficiente con informarnos en descripciones o comprensiones de algunos fenómenos, sino que éstos den el impulso de transformarlos en espacios de posibilidad en el re-conocimiento de otras prácticas sociales, vinculadas a seres no reconocidos en los ámbitos que habitamos.

Presumimos que los problemas que estamos abordando hay que concebirlos como síntomas de procesos que no siempre afloran, definiéndolos como fracturas hacia profundidades mayores. Así, reflexionar sobre lo que significan los conflictos, la violencia, la marginación, la pobreza o la desigualdad, más allá de sus contenidos manifiestos, invitar a leerlos como expresiones de nuevas síntesis, contingentemente generadas, tanto colectiva como individualmente, con sus tiempos y espacios, que desafían a tener que esclarecer la pertinencia de los modos y formas en la construcción de saberes.

La idea es incorporar horizontes de problemas, de manera de proporcionar una idea de la vastedad de los desafíos conceptuales que plantea el actual momento en la construcción del saber pedagógico, en que lo importante es pensar desde y con los seres humanos concretos y situados, por conformar éstos, la compleja y polifónica fuerza motriz de los saberes auténticos.

Paralelamente a estas pretensiones, anunciamos nuestros miedos, principalmente el temor de no haber hecho justicia a los saberes que se intentaron trasvasiar mediante este soporte. De no haber profundizado y dialogado lo suficiente con ellos, de haberlos distorsionado ejerciendo nuestra autoridad, frente al apremio de ajustarnos a un discurso neutro.

Tensiones que se re-velan a todo lo largo del texto. De ahí la importancia de advertir a quién lo lea, la posibilidad de encontrarse y tal vez tropezar con contradicciones, insuficiencias, discusiones a medias, preguntas sin respuestas, discordancias y redundancias, sin embargo ¿qué se espera de un saber que se consiente vulnerable?

En este mismo sentido, aclarar que nos dan miedo las síntesis y las etiquetas, pues padecemos como casi todos, el temor que genera ser depositados en un recipiente estrecho y de paredes fijas. De ahí que este texto, en su estilo más bien ensayístico, sea analítico y descriptivo más que sintético.

Puesto que las síntesis nos empujan a acurrucar en un pequeño espacio toda una carga de sentido, pensamiento e imaginación, generando una desconfianza ontológica y epistemológica, ya que restringe la expresión de lo humano. En otras palabras, confina decires, obligado a decir de un determinado modo.

Sin embargo, asumimos que tales etiquetas y cápsulas ayudan a un principio de economía, propio del pensamiento humano, por lo tanto, este texto si hace uso de ellos, porque sabemos en qué domicilio estamos alojando.

Asimismo, deseamos explicitar nuestros sueños en torno a este trabajo, el sueño de contribuir en la co-formación de saberes, primeramente en el campo pedagógico, así como en lo concerniente a la formación del ser humano, para que sean menos científicos y más humanos, más mundanizados, más lúdicos, en definitiva, más cercanos. A esto se suma el deseo que con las reflexiones y el des-velo de saberes de una singular comunidad pedagógica, se generen sorpresas, quiebres en las generalizaciones que co-forman los saberes pedagógicos que transitan por algunos escenarios.

Con toda esta perorata, solo intentamos atraer al lector a leer esta trama discursiva en busca de claves, en los persistentes procesos de interrogación de la realidad que demandan cuidar de sí, como una forma de cuidar del otro.

Para esa búsqueda, le ofrecemos un texto que intenta decir de muchas maneras, de modo que el lector no se advierta adormeciéndose en la lectura, sabemos que es una manera peculiar de valorar los vacíos y quiebres presentes en los distintos trayectos del discurso. No obstante, no todos son fracturas o tropiezos, co-existen lenguajes más familiares, visuales, poéticos, que se enredan en los esperados lenguajes de una tesis.

Con ellos esperamos que el lector no caiga en una lectura impávida, sino que más bien le entregue la posibilidad de re-crear su propia narrativa e ir llenando los espacios de la trama que se le presenta. Una trama que no está acabada, que muchas veces elige redundar con el fin de poner empeño en lo que considera importante.

Lo expuesto viene a allanar el camino que se construyó en torno a los hallazgos, explicitando que la trama argumental se posicionó desde y en las vivencias del trabajo de campo. Situación que es propia a una investigación etnográfica, que privilegia y realza lo experimentado en la praxis investigativa, para conformar un texto que dé cuenta de algunos aspectos que se des-velaron.

Des-velo que intenta cubrir el interés de apreciar por medio de un estudio de caso, como seres situados y eminentemente discursivos se forman-educan y se muestran, a través de las diversas manifestaciones que adoptan sus discursos. Respondiendo con ello a las interrogantes sobre los pre-supuestos de esos saberes transmitidos a las nuevas generaciones, considerando la pluralidad de sentidos que explotan en los procesos de crianza, en la figura de los tropos que inundaban sus lenguajes cotidianos.

Todo esto se resumió en una investigación realizativa y dialógica, con procesos de revisión a posteriori de los relatos recogidos y contruidos, sobre los cuales se tomaron ciertas opciones que finalmente se concretaron en la estructura que adopta esta tesis. Que pudiendo ser aún más provocadora, intenta ceñirse a lo ya dado por la academia.

La provocación surge más bien de los discursos de esta familia, que anuncia una trama existencial y pedagógica que no da cabida a una mirada distante y pasiva, exigiendo otros horizontes para hospedar sus discursos y perspectivas. De ahí, nace la necesidad de un saber pedagógico que afirme su vulnerabilidad, para que estos saberes, gestados en espacios cotidianos y propios, tengan oportunidad de una auténtica conversación, no con la intención de transformarse en

referentes para otros escenarios, sino en la sencilla y compleja intención de aparecer y anunciar relatos vivos.

De esta forma, el texto que constriñe nuestra tesis, intentó primeramente atisbar muchos de los aspectos del discurso, tanto las presentes como las ausentes, para hacer hincapié en las implicancias de involucrarse en el mundo cotidiano en la tarea de des-velar saberes. De ahí que los primeros dos capítulos, presentan hilos discursivos que pretenden, por una parte, llamar la atención del lector y por otra delimitar la praxis hermenéutica.

De esta forma, la tesis se empecina en re-crear un ambiente para que el lector y el propio autor valoren la relevancia de los saberes des-cubiertos, esperamos haber elaborado tal contexto, de manera que hayamos logrado aunque sea mínimamente, otorgarle la relevancia que demanda una narrativa intercultural.

De esta forma, los modos de decir, propios de los saberes des-velados, están presenten en toda la trama argumental, así como han estado presentes en esta introducción. Una forma que surge fluidamente, confesando que enriquecen, ofreciendo giros diferentes para dar cuenta de una idea.

Con ello, intentamos una lectura de-constructiva, sobre todo, como una conversa amable, para seguir nombrando lo innombrado, con otras formas de nombrar, interrogando, creando nuevas preguntas, en la divergencia, en la disidencia, en la impertinencia, el imperativo que nos lleva a continuar en esta travesía pedagógica, en la que nuestra investigación es un humilde aporte.

Así, nuestra investigación busca más que nada, seguir formándonos, seguir indagando, lo que significa recuperar la coyuntura de la pregunta importuna. Ella anhela ser otro abordaje pedagógico, otro lecho ético, otra mirada política, o lo que es lo mismo, una aproximación a una nueva narrativa sobre la visibilidad pedagógica gestadas en espacios singulares, con la intención de provocar a aquéllos que habitan otras narraciones, para seguir juntos en procesos de-constructivos.

Con el fin que el lector tenga cierta claridad de las estaciones que compone este trayecto, las describiremos brevemente, así podrá hacerse una imagen más o menos familiar y con ella emprender el viaje.

Por consiguiente, el presente texto se divide en tres partes o posiciones.

La primera parte, nombrada pre-posición, como su nombre lo indica, tiene el propósito de configurar un contexto discursivo que valore la pertinencia y relevancia de des-velar saberes conformados en los mundos cotidianos, como una posibilidad, en la gestación de saberes pedagógicos. De ahí, que en el primer capítulo, se interne en las narrativas y contra-narrativas, acción propia de un pensamiento inquieto, para recorrer algunos quiebres y desvíos que a fin de cuentas nos impulsen a seguir buscando y no quedarnos estancados en relatos estériles y encubridores.

En el segundo capítulo, se esboza una narrativa pedagógica que se inscribe como posibilitadora de los saberes que invitamos a dialogar. Una narrativa que acoge la condición de vulnerable que se detona de la experiencia etnográfica. Una pedagogía que se co-forma en un retorno al mundo de la vida cotidiana, sus lenguajes, la praxis de-constructiva y los modos existenciales que se dan citas es esos espacios. Teniendo como objetivo ofrecer otro horizonte para mirar la pedagogía.

De ahí que planteamos una pedagogía vulnerable, que concisamente entendemos como un conjunto de saberes interrelacionados en torno a la formación. Saberes plurales, ambiguos, narrativos, argumentativos, tropológicos, sobre todo, contingentes y finitos, enredados en la materialidad precaria de la existencia humana. Una pedagogía de seres que se insertan en un tejido de historias, lenguajes y significaciones que los aprisionan, ya sea para su degradación o para encumbrar su existencia. Asumiendo que como campo de saber, posiblemente corre la misma suerte.

Sus elementos diferenciadores son, entre otros, la inexistencia de intención de transformarse en un saber fuerte y consumado. Consciente de su carácter

narrativo y tropológico, se configura en torno a las condiciones contextuales en que se co-forma, rehusando alojarse bajo la lógica científica. Asume que es, en la medida que dialoga con los saberes que se gestan en el mundo cotidiano, narrativizándose en y desde las voces que la crían.

En la segunda parte, denominada posición, se urde la trama del trabajo etnográfico. Allí se explicita la forma que adoptó, las opciones metodológicas y los procedimientos que se llevaron a cabo, configurando el capítulo tres. Además, se construye un contexto para que los relatos sean comprendidos en y desde un horizonte pertinente, situación que se recoge en el capítulo cuatro.

El propósito es plantear, que llegar a saber algo es una acción situada y participativa, lo que contribuye a enfrentar la homogenización y/o el pensamiento único. De esta forma, las opciones metodológicas, buscan configurar un lugar de gestación de fugas de-constructivas.

Constituyendo el eje central de esta posición, los capítulos cinco y seis, que intentan hacer una descripción etnográfica, que es ante todo un relato, en que participan una serie de recursos, para responder al propósito de ser fiel a los fenómenos que se desea interpelar, además de dar coherencia a los relatos contruidos y recogidos en la experiencia de campo.

La construcción de este relato es en la medida del dialogo que la investigadora entabla con esos relatos, en la búsqueda de sentido, sinsentido, respuestas e interrogantes. Un relato que no es puramente factual, ni ficción total, demandando ser valorado como una instancia de re-creación de saberes.

Los capítulos seis y siete, buscan su propia estabilidad entre lo que se narra, cómo se narra, desde dónde se narra y para qué se narra, bajo la premisa que la investigadora no sabía más, que aquéllos que donaron sus relatos, siendo que éstos le otorgan la posibilidad de abrirse a otros horizonte. No obstante, lo apremiante fue esbozar esos horizontes, propio de un ser que se acomoda en la morada ya construida.

Esto responde también a la necesidad de generar un saber más estratégico y prudente, que pueda contribuir a la des-homogenización y en avanzar hacia una diversidad que frene la tendencia a la universalización. Para ello, el texto hace uso de algunos recursos no convencionales, en la necesidad de enfatizar la diversidad en la acción hermenéutica.

Desglosando, el capítulo cinco se organiza en torno a cuatro tropos que anuncian modos existenciales. Tropos que explotan la materialidad de la existencia, viéndose enriquecidos por fragmentos discursivos que advierten la polifonía que ellos detonan. Concluyendo en una macro contextualización de los relatos analizados.

El sexto capítulo, muy interrelacionado con el quinto, da cuenta a través de los recursos tropológicos, de las finalidades educativas/criadoras de la comunidad partícipe de la investigación, finalidades que se re-crean en consonancia con los modos existenciales, observándose una serie de fricciones fruto de la irrupción de las narrativas universales, a las que se intenta enfrentar, desde saberes gestados en el mundo cotidiano.

En la tercera parte, denominada pro-posición, intentamos ahondar en las posibilidades de una pedagogía vulnerable, esbozando una teoría que señala, que generar narrativas y contar historias invisibilizadas sobre los modos existenciales y las prácticas de crianza, no solo facilita la elaboración colectiva de representaciones más sensitivas y polifónica sobre los mundos, sino que además, apela a un sentido de transformación del saber pedagógico.

Transformaciones que implican el re-conocimiento que la pedagogía es la localización de una ética del cuidado, por cuanto ella, con sus recursos narrativos-tropológicos da cuenta de las peripecias del ser humano concreto, localizado, en su afán de cuidarse, cuidando del otro. Cuidado que no busca llegar a verdades que lo posicionen sobre lo humano, sino tan solo, ser testigo de su existencia.

De esta manera la pro-puesta que se bosqueja, es más bien una invitación a retornar a saberes pedagógicos que están supeditados a la capacidad de involucrarse y habitar lenguajes vivos, móviles, sobre todo, auténticos, fruto de una crianza recursiva con mundos cotidianos.

Para finalizar la trama argumental narrativa ofrece una serie de conclusiones, que más que nada intentan re-construir las implicancias de las premisas que se fueron desarrollando.

Luego de este recorrido, es conveniente aclarar algunos elementos que consideramos claves para comprender el itinerario de esta narrativa. Elementos que pueden ser valorados como sillas que invitan a descansar u obstáculos que impiden avanzar. Esto dependerá ya de las expectativas e intereses del lector y lectora.

En primer lugar, reiterar el estilo ensayístico del discurso que se intenta matizar con numerosos pie de páginas y citas de referencias, dando la opción de leer fluidamente el texto, deteniéndose solo cuando se considere necesario en los pie, cuando sienta que le falta algo que no lo deja avanzar o retroceder.

No obstante, muchos pie de página pueden no ser considerados como tales, dejando la sensación que deben ocupar un papel central en el texto principal, esperamos que estas valoraciones sean lo menos frecuente y pedimos las disculpas si lo son.

Otro punto importante es advertir la presencia de muchas palabras que son de-construidas con un guion, tal estrategia responde a la necesidad de dar mayor presencia a los componentes del concepto disociado. Los guiones vendrían a enunciar un doble gesto: inversión y desplazamiento, enfatizando la condición de posibilidad de la disociación, caracteriza por una asimetría que provoque al lector a ir más allá o más acá del concepto y se centre en la relación, ya sea de oposición o de participación.

Términos que han estado presentes en esta introducción, así por ejemplo “des-velar” realza la simultaneidad de dos acciones, pues al acto de desvelar es

conexo el velar. Otros, buscan enfatizar la idea del volver, por ejemplo “re-conocer”, es decir, algo que se conoce y que de pronto volvemos a conocer. Algunos en cambio, buscan acentuar la presencia y la participación, por ejemplo “co-formar”, que por lo común se presenta como conformar, oscureciendo el grado de participación. Asimismo, otros conceptos son neologismos utilizados con un sentido particular, extraídos de otros autores, así, por ejemplo “ex-ponerse”, que Jorge Larrosa asocia a ex-traño, ex-ístencia, ex-tranjero, ex-ilio.

Otros neologismos intentan dotar de vida algunos conceptos que tienen la forma de sustantivos o adjetivos y que más bien en el relato adoptan la condición de acción, proceso o estado, ejemplo de esto es concretud, vulnerabilizado, etc. A estas formas particulares, se suma la intención de no usar una escritura categórica y cerrada, privilegiando el uso de la forma verbal condicional, de manera de dejar abierta las enunciaciones.

Además, aunque en la escritura de una tesis se privilegie el uso del tiempo verbal en pasado cuando damos cuenta de los resultados o en presente para las discusiones teóricas, tales requisitos de forma y contenido no se desarrollan en plenitud, pues se ha intentado hacer hincapié en una escritura más bien viva y afectada por el contexto extra-escritural. Esta situación nos complica, sobre todo, cuando nos percatamos que no contamos con el lenguaje apropiado, surgiendo el temor que de ello se desprende, ser enjuiciados por los cuerpos semánticos instaurados que los pueden descalificar.

Por otra parte, se privilegia en la trama argumental la inclusión de discursos y narrativas más bien convergentes, aun cuando la intención general de la tesis apunte hacia la divergencia. Contradicciones propias de lo vulnerable.

Lo expuesto, tiene la intención de mostrarse vulnerable y sobre todo, contingente, al explicitar a través de diversas formas, que la co-formación de una tesis es una ida y vuelta entre lo social y lo personal, de lo otro y lo propio.

Distintas posiciones que se habitan en los diversos enunciados que se construyen y de-construyen.

En suma, el texto final/provisorio de nuestra investigación, mezcla diversas formas de decir algo, en el amplio sentido del concepto “expresar”, con el objetivo de producir un saber materializado e implicado, además de arrojar imágenes, relatos, tropos, poemas y expresiones, que tienen entre sus fines, interrumpir lo necesario para producir un gesto en el lector. Es decir, la forma tiene contenido.

RESUMEN

La interculturalidad es un fenómeno que ha llegado para instalarse, anunciándose como posible respuesta a la integración y eficaz promotora de la diversidad sociocultural. Un fenómeno que tensiona las narrativas pedagógicas que aún siguen re-creándose en las premisas de la linealidad y el progreso. Ficciones amparadas en los principios de la modernidad: razón, progreso, libertad e igualdad. Los cuales, con el correr del tiempo y las consecuencias no sopesadas de sus implicancias, han provocado la deshumanización, un saber distante, relaciones jerárquicas y una agobiante lucha en pos del mérito. Configurando una pedagogía que ha olvidado su radical materialidad.

En este contexto, esta tesis se co-formó en el intento de sacudir las adormecidas narrativas pedagogías, que se desgastan en el afán de ajustarse a una determinada forma de pensar la ciencia, proponiendo retornar al mundo de la vida cotidiana, a sus lenguajes, a sus praxis hermenéuticas, propias de seres a los que le va su existencia, indagando y de-construyendo. Tal retorno se hizo factible, asumiendo que ella implica un saber vulnerable, finito y contingente, motivo por el cual requiere ser criada por el otro, simultáneamente que le cría. Re-conociendo lo recursivo de la conversa y del cuidado que se dispara en la ex-posición del ser humano al mundo de la vida cotidiana.

En esta dirección, una pedagogía vulnerable, que en el marco de la importancia del discurso en la actualidad, es territorio insoslayable de los diversos saberes, asume la tarea de re-crear una aproximación creativa y transversal, para dar cuenta de la particular construcción del mundo que opera en localizaciones y que configura subjetividades interrelacionadas con narrativas que se han universalizado.

Planteamientos que se desprendieron en y desde los resultados obtenidos en una investigación etnográfica, así como de sus correspondientes procesos de reflexión y análisis, a partir de un estudio de caso, des-velando los “posibles” que se anuncian en retornar al pensamiento narrativo, especialmente

tropológico, en el marco de una pedagogía vulnerable, cuyo mayor atributo es su capacidad de afectación.

En el conjunto de combinaciones, mediante las cuales los diversas narrativas locales y universales se entrelazaron, la figura de una pedagogía vulnerable se valoró como mediadora entre la materialidad abrumadora de la existencia y la configuración de empotrados que hicieron frente a la novedad del de-venir.

La investigación etnográfica realizada, incitó a una singular forma de comprender un paradigma, al tejer los hilos de las palabras y sus relaciones, en las metáforas y metonimias, al relatar sus problemas y solventar las contradicciones y fricciones entre práctica, finalidades y objetivos.

Así, a pesar que existe una idea bastante general en relación a la existencia y las prácticas de crianza, la investigación etnográfica ofreció lo singular y particular de estas nociones, un recurso que co-forma saberes pedagógicos auténticos. Aquellos que se nutren de relatos y tropos, como: *salir adelante*, *pasar a llevar*, *ganarse las cosas por uno*, *venido a menos*, *hacer la vida*, *devolver la mano*, *se han criado regalaos*, que son más que meras ilustraciones, ¿Qué narrativa pedagógica, que pretenda ser pertinente prescindiría de ellos?

Formas de decir, que definimos como instancias que una pedagogía vulnerable no podría des-atender, puesto que no solo ilustran la regla general, la cual presume que es imposible prever como cada ser humano existirá en su ser ahí o se formará, sino que además, interpelan a una mutualidad en la capacidad de negociar significados y generar interpretaciones de forma singular, en consecuencia, remiten a un voltearse a lo humano y llevar a cabo un estallido ético situado.

Mostrar formas de crianza anunciadas en diversos tropos, dotó a una pedagogía vulnerable del impulso de elaborar un ejercicio de pensamiento que respondió en el mejor de los casos, a las audaces contradicciones de un mundo diverso y en formación. En la idea de de-volver al pensamiento la amplitud y la búsqueda implicada.

Un saber que retornó e inició en el mundo de la vida; des-velando, además, que estas prácticas criadoras/educativas son trayectos en pleno movimiento, en la urdimbre de sus múltiples mediaciones, dejando en claro que la educación tiene que ver con la faena de *hacer la vida*. Un acontecer que introduce la discontinuidad en la narración, llamando la atención sobre ese mundo olvidado de nuestra humana manera de existir, que a fin de cuentas, es un mundo repleto de interpretaciones, de sedimentos re-configurados en la materialidad de la existencia.

En fin, presumimos la urgencia para entablar un diálogo con finalidades que instituyeron y constituyeron prácticas criadoras, entrelazadas a los modos existenciales que configuraron seres humanos de acuerdo a determinadas condiciones. Apreciando en ellas la genealogía de la práctica educativa, que constituyó una historia de la unidad a través de la diversidad, de la continuidad a través del cambio, de los cuales se sirvió, además, para formular principios orientadores.

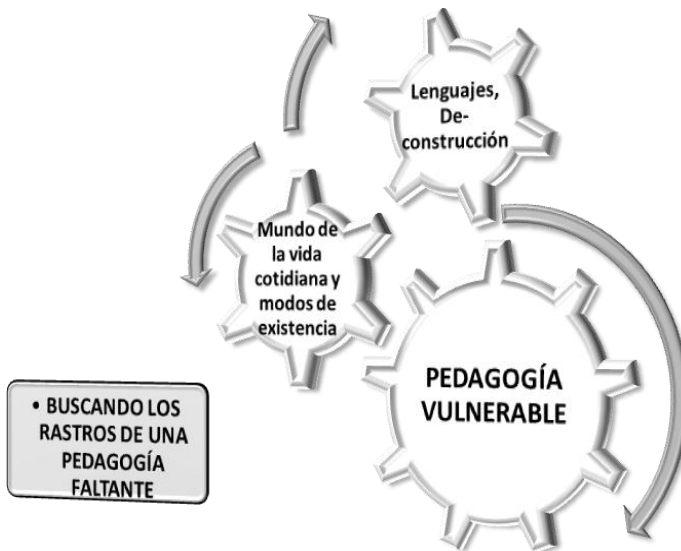
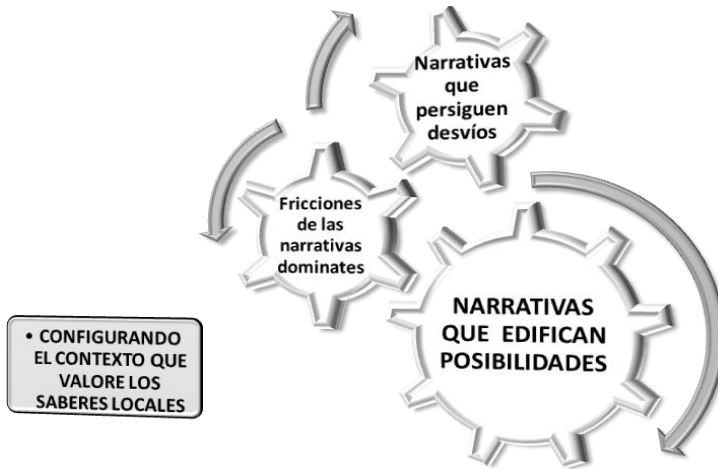
Estas sujeciones remitieron a plantear, que los saberes pedagógicos tuvieran presente que los seres humanos no eran huérfanos, aunque muchas de las pedagogías vigentes así lo pretendían, ellos, fueron una incurable otredad, estuvieron ahí, obligando a mirar, a entender que no hay punto cero, sino continuidades-discontinuidades. Así, seres humanos criados en una cultura del *salir adelante*, desde la hondura de la pobreza y la invisibilización, desde el alienante modo de ser sojuzgado, del guarecerse para que no lo *pasen a llevar* y *ser otro*, co-forman un contexto frente al cual, a una pedagogía vulnerable no le quedó más que asumir su responsabilidad de cuidar esos complejos entramados de los cuales formó parte.

A fin de cuenta, formulamos que una pedagogía vulnerable viene a anunciar que cualquier configuración no es para toda la vida, sino solo en esa y para esa circunstancia, y que tampoco tiene la pretensión de serlo en todo tiempo y lugar. Pues, otra situación exigiría nuevas formas de conversación y de decir.

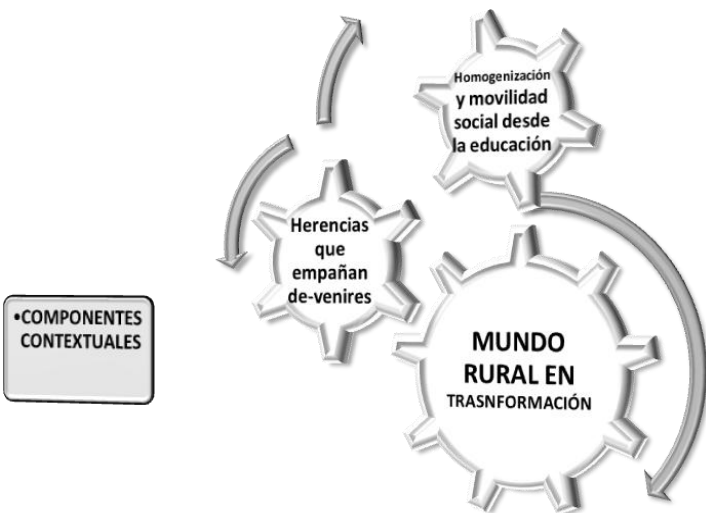
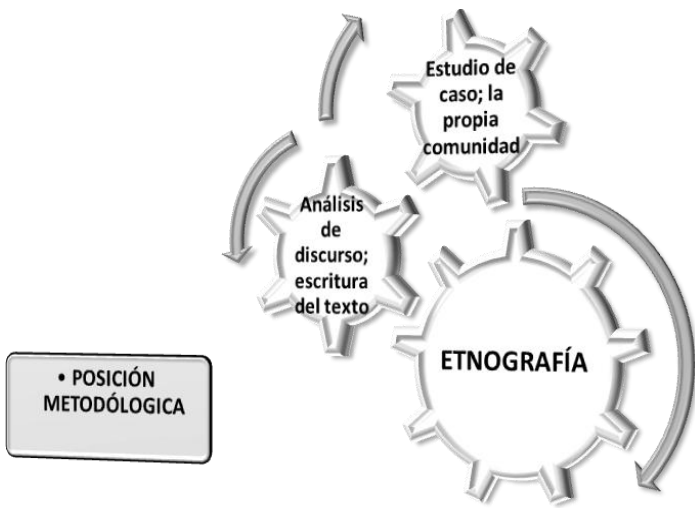
En suma, se argumentó que la crianza de una pedagogía vulnerable, se juega en la capacidad de sorprenderse en los enhebramientos de las relaciones entre los seres que habitan la comunidad. Configurándose un lazo que se crea en la acción de criarse y ser criado. En lenguajes que anuncian vidas. En el potencial ético y epistémico de la narratividad y la tropología, además, de la valoración de la indagación, especialmente, la visibilización de los procesos investigativos y de-constructivos que se dieron cita en el mundo cotidiano y que finalmente resultaron cruciales.

ESQUEMAS DE TESIS

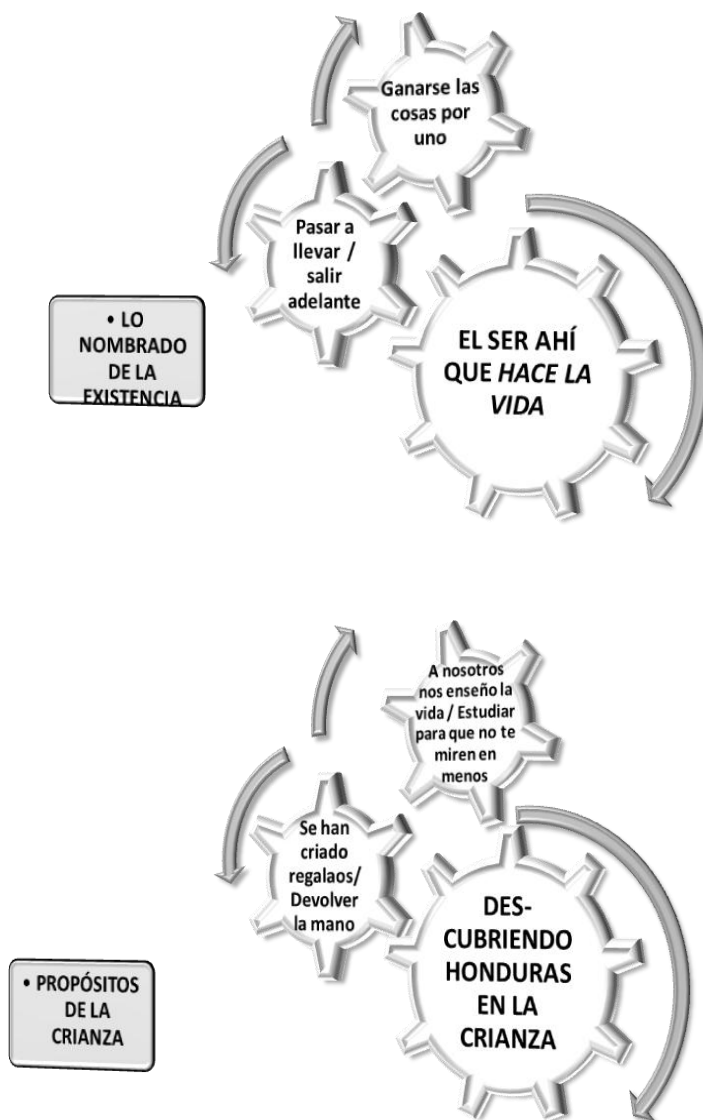
PRIMERA PARTE: PRE-POSICIÓN



SEGUNDA PARTE: POSICIÓN



TEXTO ETNOGRÁFICO: NARRATIVAS Y RETÓRICAS LOCALES



TERCERA PARTE: PRO-POSICIÓN



PRIMERA PARTE: PRE-POSICIÓN

CAPÍTULO I

UNA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA

“...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida”

En “Introducción al análisis estructural de los relatos” Roland Barthes

1.1 INTRODUCCIÓN

Asumir la diversidad sociocultural y los procesos de diálogo de saberes e interculturalidad resulta claramente complejo en un contexto en que las narrativas que priman y dominan los procesos de subjetivación y trans-subjetivación¹ instan a disolver todo lo sólido, entre ellos los vínculos que pudieran existir entre las acciones individuales y los proyectos colectivos², constituyendo sociedades en que se entremezclan actores transnacionales con la consecuente pérdida de las fronteras en el quehacer cotidiano, terminando por cambiar las identidades y culturas por símbolos mercantiles³.

Estas ficciones dibujan un mundo que se mueve en las incertidumbres fabricadas por sus propias invenciones, un mundo que ya no está bajo nuestro

¹ En la formación de las representaciones sociales, la esfera de la trans-subjetividad se sitúa en relación con la intersubjetividad y con la subjetividad, y remite a todo lo que es común a los miembros de un mismo colectivo. JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion*, 1(89), 25-46

² BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.12-14

³ BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, p.27

control y que representa un cúmulo de objetos desbocados, que tienen vida propia, provocando un giro en las instituciones básicas de las sociedades⁴.

La vida moderna es invadida por las tecnologías y sus tropos, que se burlan del tiempo y del espacio, atravesando fronteras y provocando la ruptura con las sociedades, cuya consecuencia más directa es la desaparición de las referencias, hundiendo al ser humano en el anonimato del consumismo, convirtiéndolo en un sujeto y ya no más en un agente. Un sujeto que se define por su relación consigo mismo y no por su responsabilidad hacia los otros o en sus funciones sociales⁵.

De esta forma, el informacionalismo domina nuestro siglo, dando pie a una estructura social basada en una red de información cuya capacidad de procesamiento siempre en auto-expansión marca un nuevo paradigma. Un paradigma que no se mueve bajo la lógica de la afirmación de valores, identitaria o cultural y cuya integración mediada por la red no confiere espacios de construcción comunitaria ni de agentes sociales⁶.

Una vida moderna cuyos tropos raigales preconizan la secularización de la individualización, haciendo perder conciencia colectiva y capacidad de negociación política, desalojada por el mercado mundial o la ideología del liberalismo que reduce la pluri-dimensionalidad de la globalización a una sola dimensión: la económica, cuyo principal sujeto son las transnacionales. Esta globalización llevaría a una “homogenización de las formas culturales, sociales y económicas, lideradas por una élite extraterritorial”⁷.

⁴ GIDDENS, A. (2002). La reconstrucción de la sociedad en un mundo en proceso de cambio. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 63-109). España: Fundación Marcelino Botín-Sanz, pp.71-74

⁵ TOURAINE, A. (2002). La sociedad desestructurada. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 18-62) Madrid: Fundación Marcelino Botín-Sanz, pp.20-35

⁶ CASTELLS, M. (2002). La sociedad red. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 110-156). Madrid: Fundación Marcelino Botín-Sanz, pp.120-127

⁷ BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, op.cit., pp. 20-48. Para ilustrar, la OCDE es una organización global formada por

Estos procesos globalizadores no se identifican solamente en la ocupación espacial, sino que esta intrusión opera también en el plano educativo (en este contexto, el espacio latinoamericano ha sido objeto de una fuerte y permanente ocupación). Apreciándose una maniobra como totalidad.

Desde el punto de vista de una sociedad global, el espacio educativo es utilizado como medio para formar y reproducir una sociedad con un determinado proyecto de vida⁸ (traducido en la permanencia de determinadas formas de organización, producto del predominio de una capa social dominante).

Al vincular el ámbito educativo a procesos de reproducción y producción de narrativas que despliegan un proyecto particular y arbitrario en respuesta a una ficción estacionaria de formas de vida, es posible percatarse que éste es el espacio clave para enfrentar la homogenización y el pensamiento único, pues comprendemos que lo educativo sería una eficaz herramienta del proceso de legitimación de determinadas formas culturales.

Formas culturales que han configurado un educación que ha llevado sobre sus espaldas la tarea de resistir o promover la pérdida de frenos, la creciente fluidez en que se disuelven los vínculos entre los seres humanos; reconfigurándose frente a la disolución de las estructuras de comunicación y acciones en el espacio público, que se escurren de cualquier confinamiento territorial para obtener ganancias gracias a la circulación, celebrando solo lo

los países más ricos del mundo, (exceptuando los últimos en conseguir este status, entre ellos, China), que realiza recomendaciones y análisis orientados a reforzar las economías de los países miembros. Para ello, trabaja en diversos campos, permitiéndole ser experta en empleo, sanidad, energía, industria, educación, entre otras. La principal herramienta de esta organización, es la presión entre los pares para reorientar las políticas nacionales de los países miembros, entre los que se encuentra Chile.

⁸ Continuando con la ilustración anterior, la OCDE, señala que Chile, complementariamente a las acciones que buscarían el aumento de la productividad, debe velar por la mayor participación de la mujer en el mercado laboral, además, centrarse en el desarrollo de una población activa, bien educada y altamente calificada, solo así sería posible un crecimiento de la productividad. OCDE. (2011). *Mejores políticas para el desarrollo. Perspectivas OCDE sobre Chile*. OECD Publishing. Observándose claramente, como lo señala Beck, la reducción de la globalización a una sola dimensión: la económica.

efímero. En suma, ofreciendo o difundiendo una praxis educativa que responde, al parecer, a “la desintegración de la trama social y al desmoronamiento de las acciones colectivas y responsabilidades sociales”⁹.

En consecuencia, asumimos que la educación está llamada a ser el eje de central de los espacios y prácticas que intentan hacer frente a esta embestida de sinsentidos, contradicciones y mal-estar. Demanda que no es de extrañar, pues se sospecha del papel que ha jugado la educación en el presente que nos interpela.

1.2 FICCIONES DE LOS RELATOS PEDAGÓGICOS DOMINANTES

*“Y de presencia en presencia
todo se me transparenta,
pero no veo al sol.
Perdido en las transparencias
voy de reflejo a fulgor,
pero no veo al sol”.*

*En “Misterio”
Octavio Paz*

Para muchos, las formas y modos de vida que se representan en las narrativas hegemónicas en la actualidad, no son las configuraciones que habían pensado o anhelado, ya que no se ha llegado a mundos de bien-estar, de abundancia, ni a mundos solidarios. Tampoco se ha logrado instituir mundos donde la libertad y la igualdad sean expresiones seguras de una convivencia justa entre los seres humanos¹⁰.

⁹ BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*, op.cit., pp. 10-12

¹⁰ Por el contrario, estos se han radicalizado y toman una apariencia de legitimidad difícil de discutir. Quién podría discutir dentro del marco de la libertad, la propiedad y la producción de conocimiento, el impulso desde las transnacionales y grupos de poder económico, programas de educación, de desarrollo e investigación, que buscan la explotación y uso privado de los recursos naturales renovables y el sistema de patentes.

Todos esos hechos han levantado ciertas sospechas que han terminado por convencernos que algo anda mal, que se han cometido errores, que “ni el conocimiento es tan de la verdad, ni lo conocido sirve para liberar a los humanos de la opresión y la desigualdad”¹¹. Permaneciendo la sospecha que hay algo que des-velar y de-construir.

Desde esta perspectiva, en lo que sigue de este capítulo no pretendemos desarrollar un ámbito descriptivo que dé cuenta de ciertos hechos (que ya son interpretaciones) de la historia de las ideas pedagógicas, lo que nos proponemos es realizar una labor interpretativa a partir de algunas tramas narrativas que justifiquen las posiciones y pro-posiciones que se des-velan en esta tesis.

1.2.1 Sospechando sobre la educación como proceso de humanización

*“Entre irse y quedarse duda el día,
enamorado de su transparencia.
Todo es visible y todo es elusivo,
todo está cerca y todo es intocable.
Los papeles, el libro, el vaso, el lápiz
reposan a la sombra de sus nombres.
La luz hace del muro indiferente
un espectral teatro de reflejos.
Se disipa el instante. Sin moverme,
yo me quedo y me voy: soy una pausa”.*

*En “Entre irse y quedarse”
Octavio Paz*

Con las redefiniciones que se vienen originando en la actualidad, no queda más que consentir que algunas ficciones han intentado desmoronar los proyectos de educación que fueron concebidos en la modernidad, así, relatos como el feminismo, la narrativa queer, las narrativas ecológicas, el desarrollo sustentable y la diversidad, han intentado arrinconarlos por obsoletos.

¹¹ LÓPEZ, J. A. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental, p.29

Sin embargo, a estos relatos (a pesar de arrinconar ficciones heredadas de otras configuraciones espacio-temporales), no se los observa en las narrativas donde habita la praxis pedagógica.

Un ejemplo de la no presencia de esas narrativas, lo constituye el hecho que la formación racional del ser humano para un mundo igualmente racionalizado, se ha agudizado por una escolarización tan apremiante como coercitiva, cuya finalidad es la inserción profesional y laboral en un sentido amplio.

Una educación cuyo principal objetivo sería la preparación para el dinamismo productivo, económico, y la incertidumbre, así como para el informacionalismo. Así, se educa principalmente en la adquisición de destrezas y el reciclaje de ellas para un aprendizaje exitoso, en otras palabras, educación a lo largo y ancho de la vida, al margen de ideales y de modelos de vida, pues la diversificación del mundo laboral es tal, que no hay espacio para detenerse y observar la existencia vital.

De este modo, se mantiene la presencia de una racionalidad instrumental, que más que nada adopta principios de rendimiento y economía, remitiéndose sobre todo, a una racionalidad ordenadora¹² de la realización de todas las acciones humanas, para lo cual reorganiza y jerarquiza certezas, saberes y valores, a partir de modelos y códigos con pretensiones de universalidad y neutralidad, como apuesta para la realización progresiva y plena del ideal de emancipación humana.

Según Téllez, códigos como la razón, el progreso, la libertad o el éxito, se organizan en las narrativas pedagógicas a pesar de las contra-narrativas, lo que lleva a pensar que éstas han sido el universo narrativo de discursos ideológicos que con éxito han logrado posicionar su entramado “como cosmovisión

¹² Reformulación de la idea de “razón ordenadora” que enuncia Téllez. TÉLLEZ, M. (2003). Educación: la trama rota del sentido. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (págs. 52-78). Barcelona: Miño y Dávila Editores, p.56. No obstante, es importante aclarar que consentimos la existencia de “razón” en sentido plural y no fijo, misma que se va constituyendo en el mundo, a la vez de disolverse en él. Un mundo entendido fenomenológicamente.

integradora del mundo y de su conocimiento, y como horizonte teleológico para la acción heroica de los hombres en él”¹³.

En este entramado, la pedagogía se ha consumido sin desenredar¹⁴ los hilos que constituyen los ideales de formación, es decir, un proyecto pedagógico de la modernidad, universalista, cosmopolita y emancipador, “que salvíficamente enfatizó la importancia del ideario formativo universalista”¹⁵.

Notándose la ausencia de finalidades educativas que prediquen por retornar al ser humano y a la responsabilidad en su existencia. Un retorno que implica volverse a sí mismo, no en una acción individualista, si no de atención, para constituir una ética del cuidado¹⁶.

Se nota más bien, la presencia de ficciones enrolladas y comprimidas por estos principios, mismos que toman distintos matices, ocasionando que lo humano llegue a lo mínimo de estar siendo, dejando la sensación que los proyectos pedagógicos en nuestros mundos cotidianos exacerban lo cuasi humano de la condición del ser, puesto que no desenvolverían o desenrollarían lo humano.

Y es que en los lineamientos de las narrativas pedagógicas están sujetos a los límites del orden de la ficción de una racionalidad instrumental, cuyos discursos con valor de verdad han tenido a la ciencia como escenario.

Un escenario que dispone a cada saber en un marco disciplinar, entendiéndose, que el saber que no encaje en ese recipiente será excluido y tachado como un no-saber. Dicho recipiente, que por naturaleza, demanda una forma, produce necesariamente formas homogéneas y, por tanto normalización

¹³ IBÍDEM, p. 60

¹⁴ Esta figura, de lo enredado y desenredado es usada por Mèlich, MÈLICH, J.-C. (2003). Infinitud y Contingencia. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas* (págs. 107-130). Barcelona: Miño y Davila Editores.

¹⁵ VILANOU, C. (2003). La historia de la educación después del debate postmoderno: hacia un modelo hermenéutico-culturalista. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (págs. 927-938). Burgos: Universidad de Burgos, p. 929

¹⁶ FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, vid. NODDINGS, N. (2011). Relational Autonomy. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona.

de sus contenidos, con la correspondiente jerarquización y despliegue de procedimientos.

Hemos de aclarar, que cuando hablamos de saberes no nos remitimos a los conocimientos enciclopédicos que se clasifican y ordenan para facilitar la búsqueda de un ansioso aprendiz. Hablamos más bien de saberes que ineludiblemente des-velan a un ser, puesto que un saber entendido es la manifestación de la presencia del ser¹⁷.

Desde este horizonte se constata, que tal disciplinamiento del conocimiento, con su respectiva dinámica de exclusión e inclusión, pone en juego la presencia y ausencia de los ingredientes y recursos propios de la condición humana y sus modos existenciales¹⁸.

Desprendiéndose, que lo que se deja dentro o fuera, corresponde a un proceso guiado eminentemente por intereses particulares, formas de hacer la vida, modos de formarse humano en determinadas situaciones.

El proceso de ordenamiento de los saberes-ser, pone en evidencia una forma de control ejercido desde una razón-autoridad, que vigila y sanciona narrativas postulantes a ocupar su escenario, evaluando si está calificado, en primer lugar para postular a su territorio, además, en que recipiente puede hospedarse, en segundo lugar, si lo hará en la sala común o en la suite de lujo, lo cual dependerá del grado en que sus ficciones se adecuen a las otras formas ya establecidas en el recipiente.

Esto ha provocado que los saberes-seres y no solo los sojuzgados como los indígenas, negros o mujeres, siempre estén justificando su estado y su condición de ser desde esas disciplinas, con los ojos del otro legitimado.

¹⁷ Considerando el pensamiento de Levinas, en que no se conciben rupturas ni aislamientos del ser en el saber. LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Colección dirigida por Valeriano Bozal. En este sentido, el concepto de saber es mucho más amplio, incluyendo percepciones, sensaciones, divinidades, organicidad, sabores, es decir, todo el proceso vital del ser humano y del mundo biótico.

¹⁸ TÉLLEZ, M. (2003). Educación: La trama rota del sentido, op.cit., p.72

En esta trama se hace difícil contemplar una tarea humanizadora, pues los bastidores dispuestos en ella son categorías, juicios, valoraciones, premisas que no permiten desenredar lo humano. Especialmente, cuando estos bastidores se anclan en la burocracia y una práctica sustancialmente transmisora de conocimientos tenidos por oficiales y dados formalmente por verdaderos, racionales, formativos, funcionales y preparatorios para la inserción socio-laboral¹⁹.

Esos bastidores se configuran en los valores de la ciencia moderna, que irrumpe en la historia moderna, en torno a la re-creación de saberes de unos situados y finitos seres humanos, que desde sus des-cubrimientos y una situación contextual proclive a valorarlos positivamente, acepta que los instrumentos creados y especialmente, la generación de métodos a partir de invariables y regularidades, se encarguen de estudiar mono-lógicamente todo lo existente.

¹⁹ Con el objetivo de ilustrar lo señalado, damos cuenta de discursos que constituyen las Bases curriculares para el año 2012 del sistema de enseñanza en Chile. En ellas se aprecia que el conocimiento es definido en relación a las “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”. Precizando que los “conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios” Agrega, además, que la “organización en asignaturas se considera un recurso para favorecer la organización escolar, pero no implica un límite para integrar diversas áreas con fines pedagógicos. La integración interdisciplinaria favorece la comprensión profunda y la aplicación de los conocimientos”. Definiendo asignatura “como el conjunto de saberes, experiencias y habilidades relacionados con una o varias disciplinas determinadas o con un aspecto del desarrollo del niño, que han sido agrupados y secuenciados en el contexto del currículum escolar con el fin de organizar y promover los aprendizajes correspondientes” MINEDUC. (2012). *Introducción. Bases curriculares 2012. Educación Básica*. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, pp. 20-45

Apareciendo en la escena del saber cómo ficciones incuestionables y finiquitadas. Por lo tanto, con el derecho de fijar y dictar las normas en el curso de la construcción de los saberes “*venidos a más*”²⁰

En consecuencia, circulan ficciones que posicionan como actor principal una lógica racional abarcante, instituyendo la sospecha de los sentidos, donde estos son valorados como material ilegítimo frente al pensamiento que se pregunta por el cómo funcionan. Un paradigma que da sustento a una serie de narrativas que buscan por la vía de una razón particular, la correspondencia entre los conceptos y sus objetos.

Se instituye una particular forma extra-mundana, extra-sentido común, que se localiza más allá de saberes re-creados en el mundo de la vida. Una razón que no niega que todo saber implica interpretar una realidad a través de ideas, de supuestos, de pensamiento teórico.

No obstante, para muchos el “conocimiento científico ha avanzado sobre el vulgar robusteciendo el conocimiento teórico, ampliándolo, sistematizándolo, dándole precisión en diversas formas y con diferentes medios de modo que así precisado pudiese confrontarse con la realidad o realizarse prácticamente”²¹.

Afirmando que las narrativas pedagógicas han acogido maravilladas las ficciones de las narrativas del pensamiento científico y sus supuestos, que esbozan un trayecto de humanización en y desde la figura del progreso, limitándose el quehacer pedagógico a bosquejar las formas de evitar el tortuoso camino que científicos y tecnólogos han andado para construir esos valiosos conocimientos²². Entonces, solo queda asimilar y reproducir lo ya andado. Eso

²⁰ Un tropo que se recoge de la investigación etnográfica. Algunos de sus sentidos pueden apreciarse en los capítulos que dan cuenta del trabajo de campo. Sin embargo, en el contexto discursivo queda relativamente claro que se desea expresar con él.

²¹ DAROS, W. (1992). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Buenos Aires: Editorial Rice, p.10

²² Consideramos que las resonancias de estas presunciones han facilitado el distanciamiento y la oposición entre la conceptualización científica y la cotidiana.

puede llevar a todos a gozar de la felicidad, en otras palabras, bien-estar a corto plazo²³.

En tal sentido, la pregunta por el saber auténtico²⁴, se restringe al saber científico, limitándose los cuestionamientos educativos a la cuestión de la eficiencia y la eficacia, que visiblemente han sustituido la pregunta por la existencia, el bien-estar y la condición humana.

Desde nuestro particular punto de vista, apreciamos que la producción de conocimientos funcionales eficientes, solo responde a la funcionalidad del mercado, dirigido por las grandes entidades financieras, donde tampoco importa si son verdaderos. En cuyo contexto el adulto que acoge al recién llegado²⁵ debe reforzar su papel de mero proveedor de información relevante²⁶, y de animador de destrezas de aprendizaje exitoso, para que estas le permitan “*ser alguien en la vida*”.

En torno a la adecuación a ciertos discursos, Foucault señala que

“La educación, por más que sea, de derecho, el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a no importa que tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la

²³ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC, pp. 50-51

²⁴ Que refiere a la autenticidad, la que remite a una coincidencia entre el saber y el ser que lo constituye. “Un ser en sus modos de existencia singulares, históricos, en constante transformación, que dan cuenta de un ser en proceso de ser humano”. Entendiendo por testimonio auténtico, cuando “la existencia humana es vivenciada en cada caso en mi perspectiva, en cada caso concebida en mi interpretación, aunque con ello nos enredemos en la paradoja de la realidad vivencial”. FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, Berlín: Karl Alber. p.15

²⁵ Conceptualización recogida de la obra de Arendt, vid. ARENDT, H. (1996). La crisis de la Educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 185-206). Barcelona: Península.

²⁶ Restringiendo su función a transmitir una síntesis, que busca exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio. Información que en sí misma es una reconstrucción a posteriori.

adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”²⁷.

Desprendiéndose, que la formación del discurso pedagógico integra, mayormente, las condiciones y hasta cierto punto los procedimientos de control del pensamiento científico, lo que se profundiza cuando ella misma desea tomar forma y estatuto en él. Ciñendo su acción crítica y epistemológica dentro de ese discurso y bosquejando su regularidad, en su afán de constituirse en un saber científico²⁸.

Una regularidad narrativa que ha dibujado una trama que revela que hay determinadas maneras de afectarse y experimentar el mundo, además, de relacionarse con los otros y consigo mismo, donde se juegan determinados modos de conocimiento y re-conocimiento como seres ahí.

Este presupuesto que recorre los hilos narrativos del saber pedagógico, se enreda en la presunción intrínseca de la incompetencia del ser humano para construir saberes, donde el único fin de la educación es salvarlo de esa ignorancia, es decir, de su des-conocimiento de los secretos de la naturaleza. La educación y con ella la ciencia y la tecnología existen para liberar al ser humano de las trabas que impiden el conocimiento rápido y eficaz de la naturaleza y, por tanto, de la mundaneidad²⁹.

Comprendemos que a las nuevas generaciones no podemos educarlas como si todo fuera nuevo o recién des-cubierto, ignorando los saberes de las

²⁷ FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets, p.37

²⁸ IBÍDEM, p.55

²⁹ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, op.cit. Este autor, da a conocer muchas experiencias de los procesos de inculcación a las nuevas generaciones, que se restringen y desarrollan en pos de un conocimiento teórico-formal, en este marco, no es raro que las instituciones educativas de desenvuelven de una forma monocultural, en que los textos marcan los ritmos, los haceres y contenidos que deben transmitirse en el aula.

generaciones predecesoras, puesto que estos saberes co-forman el sentido común que circula en los mundos cotidianos³⁰.

La problemática surge cuando estos saberes sufren un extrañamiento, convirtiéndose en un saber desencarnado, descontextualizado, que niega su mundaneidad y su finitud, lo que provoca que se desperdicie la experiencia.

Experiencia sensible, cotidiana, imprevista, da cuenta que “cada uno de nosotros tiene sus apariciones y para cada uno ellas valen como lo que efectivamente es”³¹.

Perspectiva que es difícil de acoger en una praxis educativa orientada por narrativas que restringen su rol a organizar de modo didáctico el aprendizaje del conocimiento alcanzado, como también de los métodos que garanticen el acceso a los secretos de la naturaleza y su dominio concomitante.

Desde nuestro horizonte, la educación no se ha hecho para humanizar, sino, más bien, para hacer extensivo el conocimiento científico y técnico disponible, de modo que la transformación del mundo, de modo rápido y eficaz esté garantizada.

Aunque sea redundante, es importante considerar otra implicancia de la porfía de las narrativas que toman como principal referente el conocimiento científico, tal implicancia guarda relación con la negación a valorar otras formas del fenómeno del saber. No obstante, coincidimos que es importante que las nuevas generaciones se informen sobre la ley de gravedad, la relación entre

³⁰ Entendiendo lo cotidiano “como el mundo de la vida, como el mundo vital que remite a la experiencia en ella. En otras palabras, este mundo se asume como la realización práctica y socio-histórica de una forma de vida social. En tal contexto, lo que surge como unidad de análisis es la doxa (sentido común) y lo que se pone entre paréntesis es la actitud dubitativa en torno de la cotidianidad”. En este marco, “se entenderá por fenómeno a lo que se presenta al ser, siendo lo importante la estructura unitaria ser-mundo que se estructura en que los seres humanos están en el mundo; estar en el mundo es existir, es estar involucrado, comprometido”; y finalmente, la noción de mundo “que no es idéntica al ambiente físico o a la naturaleza porque, aunque estén incluidos, éste se define por ser una dimensión humana que otorga significado al ambiente biótico y abiótico, al tiempo que proporciona el marco de cultura-lenguaje que las personas emplean para dar sentido a sus prácticas; lo que posibilita comprenderse.” TOLEDO-NICKELS, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*(35), p.70

³¹ HUSSERL, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos, p.65

inflación y la devaluación de las monedas o identifiquen que “saltar” es un verbo.

Creemos que esta referencia es la que justifica que existan unos personajes llamados “profesores” y un escenario llamado “escuela”, considerando que los conocimientos científicos no se forman a partir de la experiencia y vivencias cotidianas, por lo que se necesita de alguien y un lugar que las transmita, situación que también es cuestionable viendo la irrupción de las tecnologías y los medios de comunicación.

Sin embargo, nos asalta incesantemente la pregunta ¿tiene la educación en la actualidad solo esta finalidad?

Considerando las experiencias y las prácticas escolares, la respuesta parece ser afirmativa. Así, lo que aparece con claridad en nuestros contextos sociales es, a nuestro juicio, una configuración normalizadora que está al servicio de un tipo de conocimiento y de sus respectivas demandas, vistiéndose con el ropaje de la libertad, la razón, el progreso, y sobre todo, de una cómplice y aparente neutralidad.

Dejando invisibilizados por tanto, ciertos saberes, lo que es algo que atañe directamente al ser humano. Puesto que cada ser humano produce, construye y es en ese proceso, que difícilmente podemos humanizar al margen de los saberes en que son y hacen los seres humanos en su existencia. Lo que intentamos decir, es que la “gaveta en que un hombre es introducido circunscribe su destino”³², a lo que sigue, que el recipiente en que se alojan sus saberes limitaría también su destino.

Invisibilización que no responde a propósitos de verdad o no verdad, bienestar o de existencia, ella solo responde a determinadas relaciones de poder, tanto dentro como fuera de la producción del saber, es decir, no se enfrentan en la arena de las incesantes e imprevisibles necesidades sociales a fin de darles respuesta.

³² HORKHEIMER, M. (1973). Panaceas universales antagónicas. En M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (págs. 69- 101). Buenos Aires: Editorial Sur, p.35

1.2.2 Sospechando de la universalidad del ser humano

*“Él marcha solo, infatigable,
encarcelado en su infinito,
como un solitario pensamiento,
como un fantasma que buscara un cuerpo”*

*En “El desconocido”
Octavio Paz*

Re-conocemos que lo que somos cada ser-humano está en directa relación con las concepciones que de ser humano circulen por los mundos que habitamos. Representaciones, tipificaciones, ficciones o como se les desee nominar, pues al final todas apuntan a lo mismo, a expresar una síntesis cognitiva que fija ciertas cualidades que los seres humanos nos empeñamos en alcanzar, porque en razón de esas narrativas nos definimos como tales.

Con ello, admitimos en mayor o menor medida, que en el transcurso de nuestra historia, estas tramas, que tendrían cierto carácter de máscaras, son necesarias, especialmente cuando necesitamos apoyarnos o sujetarnos en alguna idea que reduzca nuestra vulnerabilidad.

Asumiendo que hay algo o más que algo de ficcional en ello, que des-vela que los seres humanos necesitamos de algún imaginario acerca de nosotros mismos, relativo a quiénes y qué somos. Un legado que asociamos primordialmente a ciertos principios en torno a la creencia de una razón, al margen de todo contexto y tradición.

Tal creencia genera narrativas que implican “la convicción de que es posible descubrir una estructura del ser fundamental o universal y deducir de ella una concepción del designio humano”³³. Esto permitió a muchas naciones la conquista y el dominio, en nombre de un “conocimiento pretendidamente

³³ IBÍDEM., p. 24

exacto y derivado nada menos que de la razón misma y que no admitía el hecho de estar arraigado en ideales y prácticas de comunidades históricas reales”³⁴.

Implicancia que paralelamente restringe al ser en su siendo, especialmente, en las acciones de las organizaciones, entre las que se encuentran las instituciones educativas, que asignan a los seres humanos una residencia, un molde fijo, una esencia que se reduce a “eso es lo que eres”; “eso es lo que has de ser y hacer”³⁵

Promoviendo que el ser humano es tal, en la medida que porte una idea de razón y espíritu. Esto es lo que lo define y lo diferencia de los otros seres de la naturaleza. Un ser que trasciende desde y en su razón.

“La razón había de regular nuestras decisiones y nuestras relaciones con los otros hombres y con la naturaleza. Se la concebía como un ente, como una potencia espiritual que mora en cada hombre. Se declaró que esa potencia era instancia suprema, más aun, que era la fuerza creadora que regía las ideas y las cosas a las cuales debíamos dedicar nuestra vida”³⁶.

Desde estas ficciones arrancan la mayoría de las concepciones antropológicas que llevan la marca de la universalidad y centralidad de lo humano en el cosmos. El ser humano como centro tiene peculiares alcances, entre ellos, es patente que la cuestión está en cómo cumplir con este difícil guion, siendo ésta la tarea de cada cual.

Tarea que se lleva a cabo definiéndose como ser racional, libre y capaz de modificar y crear sus propias instituciones, normas y valores, dentro de las cuales se sitúa el relato de la emancipación final de sociedades y de los seres

³⁴ SETH, S. (2011). ¿Adónde va el humanismo? *El correo de la UNESCO*, LXIV(4), p.7

³⁵ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Alertes, p.45

³⁶ HORKHEIMER, M. (1973). *Panaceas universales antagónicas*, op.cit., p. 21

humanos. El núcleo en estos relatos es formar seres humanos igualmente libres, exitosos y guiados por una razón universal³⁷.

Quedando así des-velado un humanismo antropocéntrico que se re-crea en la premisa: “si estoy pensando el universo como lo estoy pensando, el universo tiene que haber sido de cierta forma que permite que yo lo piense así”. Sin dejar lugar a dudas sobre la centralidad del ser humano “en que cada elemento del cosmos es un eslabón de su despliegue”, desde allí la razón, libre de toda atadura empírica se concretaría en el ser humano³⁸.

Surgiendo la interrogante ¿La promoción de una racionalidad única, instaure una narrativa que afirme la condición humana?

Esta racionalidad única, definida como central, es a la que nos hemos estado refiriendo anteriormente, ella sustenta la idea del ser humano como centro de un mundo, donde él establece los criterios que permiten justificar que algo “sea”. En otras palabras, un sujeto que regula un objeto como gesto de libertad.

Libertad que solo se logra al desatarse de las ataduras de los sentidos, de los afectos, de la vulnerabilidad de la condición humana, en tanto que desde ellos “se interpreta la relación sensible del hombre con la realidad como esclavitud, la relación espíritu-conceptual como dominio”³⁹.

Desprendiéndose desde aquí, saberes pedagógicos que piensan la praxis educativa como la necesidad de inculcar “virtudes intelectuales concernientes tanto al uso autónomo de la razón como a la adquisición de conocimientos individual y socialmente útiles”. De ahí la importancia atribuida al poder de la

³⁷TÉLLEZ, M. (2003). Educación: La trama rota del sentido, op.cit., p.66. Relatos que se reproducen en la Ley General de Educación de Chile, específicamente en su Art. 2. “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. [...], capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE CHILE. <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>

³⁸HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas, p.106

³⁹FINK, E. (1995) *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p.177

educación, pues mediante ella el ser humano puede llenar el “vacío de su finitud”⁴⁰ y la incertidumbre de la experiencia.

Comprendiendo, desde este horizonte que la tarea es más fácil si concebimos al ser humano universal. Un ser universal que asume una razón universal, en la cual se encontraría

“la explicación de cuanto hay, de todo lo que es [...] Así, el ser humano no sólo está inserto en el cosmos, sino que este último evoluciona a través de él. El hombre es en esta perspectiva el sentido de la Tierra e incluso del mundo. Se presenta como en la cúspide de ello”⁴¹.

No resulta difícil dentro de esta perspectiva, comprender que el ser humano se arroje la capacidad de captar esencias, de discernir si lo otro es racional, dando lugar a un reconocimiento ontológico del ser⁴². De esta manera toda interpretación, representación o narrativas en general, aunque procedan de situaciones específicas propias, son valoradas como universales. Un engaño propio de algunas significaciones que aparentan ese carácter, no obstante, esto conlleva a asumirlas como definitivas.

Así, las acciones de los seres como pensar, crear, pronunciar, son todas labores “propias de la naturaleza de la que forma parte y es su cúspide. Entonces, el ser humano universal se gesta con esta sensación y en ello es determinante su relación contestataria con el ser humano finito”⁴³ y contingente.

A todo esto se suma el desarrollo paralelo de la ficción sobre la potencia y la posibilidad, no entendida como de-venir, sino más bien como esencia, puesto que “en la semilla está potencialmente contenido el árbol”⁴⁴. Dando a entender que independientemente de los modos particulares en que crezca esa semilla, finalmente será un árbol. ¿Podemos extender esta analogía al ser humano? ¿Es

⁴⁰ TÉLLEZ, M. (2003) Educación: La trama rota del sentido, op.cit., pp. 68-69

⁴¹ HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*, op.cit., p. 98

⁴² FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 89

⁴³ HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*, op.cit., p. 41

⁴⁴ IBÍDEM, p. 45

posible comprender la posibilidad como aquello que se despliega porque está ahí? ¿Entender que el ser humano es una semilla de la cual se despliega lo humano?

Si la respuesta es afirmativa, podemos comprender la pertinencia de las narrativas pedagógicas que abogan por el desarrollo humano, entendido como sacar a la luz la esencia humana. Dando sentido a las ficciones de educar para el progreso, un progreso técnico-científico que marca el rumbo histórico a seguir.

“Apuesta a la cual le fue consustancial la adopción de los imperativos morales –absolutos y universales– en el sentido de una *“religión del deber”*, [...], inseparable de la fe moderna en la perfectibilidad ilimitada del Hombre, el progreso moral y, consecuentemente, en la educación como vía privilegiada para su logro, pues se supuso que de la inculcación de los principios concernientes a la recta moral social y humana dependía no sólo la formación de hombres justos y virtuosos sino, también, la gradual y progresiva perfección de la sociedad”⁴⁵.

Intentamos visibilizar que estas ficciones son fundacionales de las narrativas pedagógicas dominantes. Relatos que presentan al ser humano como un héroe, que a través de la razón se libera de las ataduras de su contingencia para trascender, ¿trascender lo humano? Es decir, ser libre y de esa forma dominar todo aquello que le rodea. Este dominio confía en una razón universal, capaz de captar la esencia de los otros, que cuenta además con el poder de definirlos y en último caso de convertirlos en lo mismo que él: seres libres y racionales.

Esta ficción ha declinado hacia una sustancialización del ser humano, que acaba sosteniendo una definición atomizada del ser, limitándose a una auto-referencialidad y generando, sobre todo, un extrañamiento del propio cuerpo y de lo otro que está ahí, interpelándolo. Entonces, más allá o más acá⁴⁶, esta idea

⁴⁵ TÉLLEZ, M. (2003) Educación: La trama rota del sentido, op.cit., p. 63

⁴⁶ Recursividad de cada acción de no saber si está creando un futuro o volviendo a un pasado.

de un ser racional viene a configurar solo relaciones instrumentales con el cuerpo y sus extensiones, con y desde el mundo biótico.

Eso explicaría como todas las demás formas de encarnación, como discapacitado, deforme, subnormal o disfuncional, son patologizadas y clasificadas al otro lado de la normalidad, es decir, situadas del lado de la monstruosidad⁴⁷. Por tanto, no es accidental que esta razón habite un cuerpo determinado. De este modo, la razón no habita en un cuerpo encorvado, sino en un cuerpo similar a la figura del hombre de Vitruvio de Da Vinci (desnudo, blanco, masculino), considerado una oda a la simetría del cuerpo humano, mismo que supuestamente constituye la medida de todas las cosas y por extensión, del universo. Esto se erige en el mejor modo de ejemplificar la normatividad morfológica que opera en las ideas establecidas desde dónde mora la razón.

Entonces, si generalmente la razón de la cual estamos hablando se ha encarnado en una piel blanca, masculina y estándar ¿Podríamos defender una razón universal, entendida en estos términos? Ingenuo e irresponsable sería afirmarlo, ya que esta noción de razón universal, esencialista, es parte de narrativas que se construyeron para paliar la abrumadora materialidad de la existencia en un contexto determinado. En una determinada localización espacio-temporal.

En este contexto, reafirmando las ideas de Rosi Braidotti y Donna Haraway en torno a lo nómade y lo híbrido, la figura del cyborg o del devenir mujer/animal/insecto, se hace evidente que al hablar de un ser universal se arroja a la clandestinidad una serie de otras formas de ser.

De ahí la relevancia de activar una humanización que no sea universal, fija, lineal ni única, que visibilice humanismos configurados en situaciones del ser humano nativo, desposeído de sus bienes, víctima de abusos, excluido; un

⁴⁷ BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal, pp.237 y ss.

humanismo de “otro” modo, opuesto al humanismo fuerte, contenido en cuerpos limpios y bien proporcionados que promueve la cultura contemporánea.

En otras palabras, los relatos pedagógicos dominantes, en su enredo narrativo, no han logrado tejer una tela resistente, con hilos de humanismos situados y encarnados dentro de un contexto social, para que tenga verosimilitud y ocupe el puesto que le corresponde en la vida real.

Solo de esta manera, como lo señala Koslarek, la pedagogía podría propiciar una cultura humanista que no sea exclusivamente teórica, es decir, que consiga “ejercer una influencia esencial en nuestro modo de pensar y actuar en la vida diaria”. Esta sería la traducción que le incumbe a los saberes pedagógicos, los cuales deberían dedicar al menos una parte de su labor a la tarea de cultivar y propagar una cultura humanista, desde fuera de su torre de marfil⁴⁸.

1.2.3 Sospechando sobre la diversidad/igualdad

*“No hay ni un alma entre los árboles.
Y yo no sé adónde me he ido”.*

*En “Dónde sin quién”
Octavio Paz*

Para el des-velo de nuestra tercera sospecha, nos centraremos en los sistemas curriculares⁴⁹, ya que en ellos se plasman (como instancia educativa orientada a transmitir contenidos culturales propios de las sociedades) los contenidos arbitrariamente legitimados, que generalmente se restringen a asegurar la proyección de la cultura hegemónica de generación en generación⁵⁰.

⁴⁸ KOSLAREK, O. (2011). Un viraje decisivo. *El correo de la UNESCO*, LXIV(4), p. 20

⁴⁹ Concretamos las prácticas educativas al sistema curricular, puesto que de alguna forma se relacionan con las funciones y roles que el sistema social le asigna a la educación, definiéndose esta estructura, como un instrumento que permite lograr la meta de la formación de un ser humano que se integra a una determinada sociedad, según los requerimientos de la cultura dominante.

⁵⁰ vid., BOURDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

En este sentido, el sistema curricular diseña un plan de formación de las nuevas generaciones, que contiene conocimientos, habilidades y valores, además de una lógica de pensamiento, derivados directamente de un determinado patrimonio cultural.

Definiéndose lo que se debe enseñar a partir de una visión que desconsidera y, muchas veces, niega la existencia y saberes de todos aquellos grupos socioculturales y humanos diferentes del hegemónico. En otras palabras, una praxis que se resiste a la complejidad constituyente e instituyente de la existencia humana.

Si bien el discurso de la diversidad se ha extendido copiosamente a todo nivel, esto ha significado a la praxis pedagógica y particularmente al sistema educativo, un proceso repleto de tensiones, con la estructura y la función social misma del sistema escolar. Resultado de una política de universalización y homogenización impulsada por décadas, y orientada por diversos intereses.

Constatándose, que con independencia de la realidad social y cultural en la que se desenvuelve la actividad educativa, la propuesta de contenidos tiende a ser única y estable. Esto es mucho más evidente en el sistema escolar, aunque no solo se limita a este espacio.

De este modo, las instituciones escolares así como las prácticas de crianza en la familia, consienten y promueven la formación del ser humano que los ideales hegemónicos reclaman.

“Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad”⁵¹.

⁵¹ CASTRO-GÓMEZ, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO, p.154

En consecuencia, por más esfuerzos que se realicen para incorporar la perspectiva de lo local, finalmente termina primando una perspectiva universal en el tratamiento de los contenidos culturales. Observándose con mayor claridad la tendencia a la internacionalización de los currículos.

Es posible apreciar desde esta lógica, que la conformación curricular se ha aproximado tradicionalmente a las culturas locales o no hegemónicas, mediante la descripción de sus formas culturales narrativas y representaciones, en una acción que se acerca más a un proceso de “folklorización” de sus saberes y prácticas.

“Se trataría de un “currículum de turistas”, puesto que son visibilizadas desde una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo estudiando exclusivamente aspectos como, costumbres alimenticias, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el medio geográfico en que se desenvuelven”⁵².

Contrastando con lo que señalan algunos informes de la UNESCO, al concluir que a pesar de suscitar la diversidad un interés significativo, ésta se presenta con múltiples y hasta contradictorios y solapados significados. Significados que van mutando acorde a los nuevos aportes investigativos, con sus correspondiente procesos de reflexión, y por otra parte, por ciertos intereses⁵³.

Esta institución precisa que en las prácticas educativas se ha instalado la noción que la diversidad es intrínsecamente positiva. Fenómeno que se manifiesta en el hecho que muchos gobiernos, especialmente latinoamericanos

⁵² TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*(345), p.94

⁵³ UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO, p.34

han adoptado un discurso intercultural, reconociéndolo inclusive en sus constituciones su pluriculturalidad.⁵⁴

Situación que ha generado sospechas. En ese sentido se explicita que muchas de tales acciones no son más que estrategias para aparecer políticamente correctos, pues al parecer estamos “en presencia de un proceso de oficialización y retorización del valor de la diversidad”⁵⁵.

Desde este marco, se comprende que la noción de interculturalidad y diversidad social y cultural, se tiñe de instrumentalización para los objetivos de la gobernabilidad o los propósitos de una burocracia institucional, que en la mayoría de los caso adopta la figura de victimización y asistencia del “otro diferente” para qué ocupe posiciones que no ponga en peligro el statu quo o los valores que se proclaman como universales.

Para muchos investigadores críticos, la diversidad-interculturalidad en ningún momento se fundaría en la necesidad de construir relaciones entre grupos, seres humanos, prácticas, lógicas y saberes distintos, con el propósito de confrontar y transformar las relaciones de poder.

De esta forma, se presupone que tales fenómenos y experiencias son pensadas y representadas en narrativas hegemónicas, transformando esta ficción en un recurso estratégico que buscaría empañar la situación de inequidad. De esta forma, el tema de la interculturalidad es abordado en la invisibilización de las relaciones de poder y las crecientes asimetrías⁵⁶.

⁵⁴ IBÍDEM.

⁵⁵ TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Este autor señala que en los discursos oficiales, la interculturalidad se limita a ser solo un slogan.

⁵⁶ Lander citando a Eduardo Galeano describe claramente esta noción. “Aprendemos la geografía del mundo en un mapa que no muestra el mundo tal cual es, sino tal como sus dueños mandan que sea. En el planisferio tradicional, el que se usa en las escuelas y en todas partes, el Ecuador no está en el centro, el norte ocupa dos tercios y el sur, uno. América Latina abarca en el mapamundi menos espacio que Europa y mucho menos que la suma de estados Unidos y Canadá, cuando en realidad América Latina es dos veces más grande que Europa y bastante mayor que Estados Unidos y Canadá. El mapa, que nos achica, simboliza todo lo demás. Geografía robada, economía saqueada, historia falsificada, usurpación cotidiana de la realidad

Desprendiéndose, que los modelos estratégicos en este ámbito, se limitan a pensar “políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado”⁵⁷.

Este matiz asistencialista que tiñe los discursos en torno a la diversidad, particularmente, en las prácticas educativas, sería fruto de la fuerte presencia de las contra-narrativas, que explicitan como elemento central de esos procesos, las relaciones de poder y asimetría. No obstante, estas contra-narrativas provocan, como efecto colateral, profundizar en concepciones muy arraigadas en torno a igualar diferencia y desigualdad, configurándose en un todo.

Por su parte, Gimeno Sacristán al constatar esta simbiosis, señala: “todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad”, des-velando que la llamada “atención a la diversidad” es sinónimo de preocupación por las medidas que sirven para subsanar las inequidades que vivencian algunos seres humanos en el acceso a determinados contenidos culturales⁵⁸.

Presumimos que esta acepción viene a ser una continuidad de las ideas y significados que asocian la diferencia al déficit, a la desviación de la norma construida, generando sujetos estigmatizados⁵⁹. Desde esta perspectiva, la

del llamado Tercer Mundo, habitado por gentes de tercera, abarca menos, come menos, recuerda menos, vive menos, dice menos.” LANDER, E. (2000). Ciencias sociales. Saberes coloniales y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO, p.14

⁵⁷ SARTORELLO, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 81, vid. KYMLICKA, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. En R. Zariquiey (Ed.), *Actas del V Congreso latinoamericano de Educación intercultural bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. (págs. 47-82). Lima.

⁵⁸ GIMENO SACRISTAN, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*(81), p.69

⁵⁹ vid., GOFFMAN, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

preocupación se centra en los diferentes y no en las diferencias⁶⁰; o desde el punto de vista dusseliano, en el deber de facilitar la construcción de otro en lo mismo que yo, pues ese yo es un universal.

A esto se agrega la importancia de las ciencias de la salud, en la constitución de las narrativas pedagógicas que se co-forman en y desde la asociación salud-enfermedad, generándose “la patologización de las diferencias, otorgándole al otro identidad de enfermo, siendo necesaria la corrección de su desviación”. Por lo tanto, se configura un ser humano que debe “ser curado”⁶¹.

De esta manera, bajo la lógica de la igualdad y su contrapropuesta del merecimiento, se adjudican las diferencias a una responsabilidad individual, de esfuerzo. Lo que da lugar a prácticas pedagógicas que proclaman el respeto a la diversidad, definiendo al otro como diferente, amparadas en ficciones universalistas sobre lo que es y debe ser, un ser humano.

Otro punto importante de esclarecer son los matices que adopta la diversidad, relacionados con las prácticas que enfatizan la tolerancia de las diferencias, suponiendo cierta resignación frente a la inevitable existencia/diferencia del otro, lo que genera un distanciamiento, un no diálogo.

Tolerancia que parece querer negar, que la diferencia es una condición humana que se define relacionalmente a partir de aparecer ante el otro en un espacio común, en particular, en la condición de pluralidad⁶².

Frente a esto las narrativas pedagógicas han promovido y potenciado un sistema de homogenización y sustancialización de los saberes y modos existenciales que se co-forman en los proyectos vitales. Teniendo como efecto,

⁶⁰ vid., SKILAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, XVH(41), 11-22

⁶¹ FERNÁNDEZ, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes (Edits.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, 274-281: CLACSO, p. 277

⁶² vid. ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.

una diferenciación clasificatoria jerárquica y meritocrática y, por tanto, de exclusión.

Desde aquí, únicamente cabe la “incitación a re-crearse en lo contingente y perecedero, en lo imprevisto e indeterminado, en lo incierto y desconocido, en los azares y riesgos”⁶³ de la diversidad de los mundos de vida.

1.3 PEDAGOGÍAS PARA SEGUIR BUSCANDO

*“Supongamos que les digo que en este mismo
espacio existe otra ciudad;
Una de hipodérmica y dolor, oscura como un niño
hundiéndose en alcohol, otra ciega y sorda sin saber,
que se muere el siglo alrededor, supongamos que
señalo aquí que es bueno recordar lo que uno quiso ser.
Éramos los jóvenes del sol, la patria nuestra sangre
y todo se esfumó. Alguien caminó con mi canción, con
los pies sangrando y sin amor, vientos del sur lo repiten
aquí...
Vientos azules crecían en mí...”*

*En “supongamos”
Víctor Heredia*

Desde lo expuesto anteriormente, hemos de admitir que los saberes y modelos pedagógicos, en la ineludible función de reproducir el sistema de representaciones, han jugado al juego de lo normal, lo dado y lo consensuado. Esta opción ha penetrado en la praxis pedagógica, que como resultado ha restringido las acciones educativas a cumplir un pacto con la normalidad y en consecuencia con la homogenización⁶⁴.

⁶³ TÉLLEZ, M. (1998). Desde la alteridad. Notas para pensar la educación de otro modo. *RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*(5), p.139

⁶⁴ Solo hay que leer cuidadosamente las iniciativas de la UNESCO, Educación para todos (EPT), Los Objetivos del Desarrollo del Milenio o Educación 2020: Invirtiendo en el Conocimiento y las Habilidades de las Personas para Promover el Desarrollo del Banco Mundial.

Queda en des-cubierto la presunción que los modelos pedagógicos y las acciones educativas no se han manifestado como un espacio de resistencia social, política e intelectual, sino que, al parecer, la sociedad global los ha impulsado a conformarse, a desplegar un proceso de lo previsto y lo demandado, desde y en otros espacios.

No obstante, los efectos de la globalización han engendrado y expresado procesos de diferencialidad y creación ficcional, que deberían ser considerados por los saberes pedagógicos. Ellos han intentado mostrarse como la respuesta de las problemáticas del presente, presentándose como una tentativa para emplazar los relatos que tienen como eje central lo mercantil, la razón instrumental, entre otros.

En otras palabras, existen narrativas pedagógicas que invitan a seguir buscando, creando e imaginando “posibles”.

En esta acción de seguir buscando, entendemos la diferencialidad como una forma de dar cuenta de la complejidad, desde donde le es propio el rescate de las formas culturales locales, híbridas, invisibilizadas, estigmatizadas, expresándose en una actitud contra-hegemónica desde su propia autenticidad.

Esto nos invita a prestar atención a movimientos sociales globales, de alcance mundial, animados por principios de solidaridad, diálogo, diversidad, democracia participativa, sustentabilidad (representaciones que lucen como alternativas creíbles frente a la globalización dominante) en oposición a los principios del libre mercado, homogenización y democracia formal.

Se espera que los saberes pedagógicos, en su tarea de des-velar las necesidades e intereses que definen ciertos ideales, escudriñen en las narrativas alternativas, y desde ellas propongan acciones que le impongan desafíos concretos, tales como:

- El paso del monoculturalismo al pluriculturalismo, donde se reconoce al otro como legítimo productor de saberes.

- el paso de la pericia heroica al saber prudente, contextualizado e implicado; y por último,
- el paso de la acción acomodaticia a la acción subversiva, insurgente, que busca cambiar el modelo establecido⁶⁵.

Desafíos que surgen singularizados en cada espacio cotidiano, constituido por elementos propios y fruto de las condiciones históricas, ideológicas y sociales.

En esta línea, si los saberes y modelos pedagógicos buscan representar el mundo real educativo en y desde las sociedades en que se forma; no puede ignorar presunciones plausibles de las narrativas contra-hegemónicas, en su intento por dismantelar la expresión más potente de la globalización: “la ficción que las características de la sociedad llamada moderna representan la expresión de tendencias espontáneas y naturales del desarrollo histórico de la sociedad”⁶⁶.

Constatamos, que en la globalización se entretajan narrativas hegemónicas y contra-hegemónicas, a la vez que las tendencias pedagógicas contemporáneas diseminan múltiples modelos, que intentan poner en juego sus diversas dimensiones:

- El cuestionamiento crítico de las narrativas dominantes y sus supuestos ontológicos, epistemológicos y pedagógicos;
- Intentar formar y elevar a un ser humano ético y político;
- Promover la emancipación como herramienta de transformación individual y social, ante las relaciones de subordinación y explotación⁶⁷.

⁶⁵ DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Volumen 1 Editorial DESCLEÉ. p. 45

⁶⁶ LANDER, E. (2000). Ciencias sociales. Saberes coloniales y eurocentrismo, op.cit.,p.24

⁶⁷ Lo importante sería recalcar la diferencia en términos de desigualdad, invitando a debatir y a formar contra-narrativas con valores de re-conocimiento y re-distribución, vid., RICHARDSON, K. (2009). Materializing Multiculturalism. deconstruction and Cumulation in Teaching Language, Culture, and (Non) Identity Reflections on Roth and Kellogg. *Mind, Culture, and Activity*(16), p.189

Comprendemos que dichos modelos, aunque parezcan similares en sus numerosas dimensiones, distan y hasta se oponen entre ellos, por responder a particulares concepciones de ser humano y sociedad, originando con esto “un pensamiento pedagógico que se procesa, con las ideas y fenómenos, de forma dialéctica, con crisis, contradicciones y fases que no se anulan”⁶⁸.

Los modelos pedagógicos resultantes se confrontan entre los intruccionales y aquellos más constructivistas; los trasmisistas y aquellos más críticos; todos ellos modelos que surgen como respuesta al problema del legado cultural, la división y especialización del trabajo, el desarrollo económico y los avances científicos; o para responder a las necesidades sociales cuyo fin es transformar la sociedad⁶⁹.

En este contexto, nos encontramos con pedagogías que intentan ser-dar respuesta a las fluctuaciones, contradicciones, necesidades y anhelos de sociedades que se enfrentan de modo crítico a la globalización hegemónica, surgiendo reflexiones en torno a la práctica de la educación y la necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos.

Entre estos pensamientos pedagógicos, encontramos aquellos que se enmarcan en la perspectiva crítica, cuyo énfasis principal es la convergencia de movimientos educativos, pedagógicos, culturales, socio-políticos e históricos, permitiendo que las expresiones contra-hegemónicas entren en su territorio.

Desde aquí, daremos una mirada parcial a cuatro de las principales tentativas que postulan hacer frente a las narrativas colonizadoras, individualistas, no sustentables y consumistas, que buscan ser hegemónicas en los diversos espacios y ámbitos de la vida social y cultural⁷⁰.

⁶⁸ GADOTTI, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI, p.3

⁶⁹ DE ZUBIRIA, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani, pp. 20-34

⁷⁰ Conclusiones a la que llegó una investigación que realizó Thi Xuan Thuy Nguyen y que publicó en un artículo en el año 2010, concluyendo que el discurso de Educación para Todos es un proyecto modernista del nuevo imperialismo, estructurado a través de la selección, montaje y apuntalamiento de discursos políticos, para ampliar el proyecto ideológico del nuevo capitalismo en el mundo. A lo que se suma, que la Educación para Todos modela las

En primer lugar, la pedagogía de la tierra o eco-pedagogía, que surge como respuesta a un modo de producción que parece estarnos llevando a la destrucción del planeta. Ella propone como desafío la re-construcción, para lo cual busca construir un paradigma que tenga como fundamento la tierra, intentando des-atar “un equilibrio del ser humano con él mismo y con el planeta”.

La carta de la Tierra orientaría sus principales reflexiones, instalándose como un movimiento ético global. Cinco serían los cimientos que sostienen su núcleo: a) derechos humanos; b) democracia y participación; c) equidad; d) protección de la minoría; e) resolución pacífica de los conflictos. Cimientos que son frutos de una visión solidaria y respetuosa del mundo y de la diferencia, apuntando a una conciencia planetaria⁷¹.

Así, sus pensamientos pedagógicos enfatizan especialmente, que solo hay vida si hay ambiente, bajo la idea de unidad entre ser humano y naturaleza, por lo que correspondería re-crear una educación centrada ecológicamente, en el supuesto que se asume de manera racional y moral, que las acciones humanas afectan al mundo biótico dentro del cual se participa.

condiciones para implementar el programa socio-político del capitalismo tardío. NGUYEN, T. X. (2010). Deconstructing Education for all: discourse, power and politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 341-355. Otra investigación que apunta a la idea de la educación como una tecnología de subjetivación colonialista, focaliza la investigación en la enseñanza del inglés a nivel local, como normativa a través de las reclamaciones fundamentales para la universalidad de los valores contenidos en inglés, que representaría a los colonizados como seres inferiores. Las tecnologías de la enseñanza reforzarían aún más este proyecto. Tales recursos lingüísticos, garantizarían que la recitación se convierte en un acto ritual de obediencia, a menudo realizado por un niño ante una audiencia de adultos admirando. ASHER, N. (2009). Writing home/decolonizing text(s). *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 1-13. Otro investigador, manifiesta que en la actualidad, la preocupación educativa por el espacio local se ve ensombrecida por el discurso de la rendición de cuentas y por el discurso de la competitividad económica a la que está vinculado. De esta manera, hablar de educación contextual o de lugar, se convierte en una crítica, porque centra el análisis en cómo las decisiones económicas y políticas impactan en determinados lugares. GRUENEWALD, D. (2008). The best of both words: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), p. 315

⁷¹ GADOTTI, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Madrid: Siglo XXI. pp. 27-45

Se trataría de configurar una educación que ha de entender, que la mente colinda con los límites del sistema natural dentro del cual participa el ser humano.

“La unidad auto-correctiva total que procesa la información o, como digo “piensa” y “actúa” y “decide”, es un sistema cuyos límites no coinciden en absoluto con los límites, ya sea del cuerpo o de lo que es popularmente llamado el ego o la conciencia”⁷²

Un ejemplo de esto serían las comunidades ecológicamente sustentables que se desarrollan principalmente en los sectores rurales y que ponen en juego en la vida cotidiana, un vivir diverso, conversacional y sustentable; es decir, sistemas culturales que representan al ser humano u otras formas de vida, como participantes equivalentes en un universo.

Este movimiento tiene un pensamiento arraigado en la comprensión de las relaciones recíprocas entre prácticas culturales y mundo natural; constituyendo formas culturales que reconocen que el pasado y el futuro son fuentes esenciales en la toma de decisiones; favoreciendo lógicas que consideran la importancia del proceso comunicacional trans-generacional⁷³.

En segundo lugar, la pedagogía intercultural. Ella sitúa las diferencias culturales en el foco de la reflexión educativa, entendiendo la acción educativa como una construcción cultural dialéctica entre visiones diferentes del mundo y de los seres que lo conforman.

Decimos que educar *en* la interculturalidad implica incorporar perspectivas culturales distintas; *desde* la interculturalidad, faculta para intervenir en el sistema educativo con el fin que no se reproduzca la segregación social; y educar *con* interculturalidad permite transmitir en la acción pedagógica la relación entre los seres humanos, la reciprocidad de derechos y la aceptación de

⁷² BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta. p.319

⁷³ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, op.cit., pp.,105 y ss.

la diferencia⁷⁴. Visto así, “las culturas son valiosas, no en sí mismas, sino porque únicamente mediante el acceso a una cultura societal, las personas pueden tener acceso a una serie de opciones significativas”⁷⁵.

Por lo tanto, hablar de interculturalidad, implica entenderla como:

“...un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes, e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar”⁷⁶.

Comprendemos la complejidad que significa desatar la interculturalidad, por cuanto esta hace referencia a grupos minoritarios que demandan su derecho a aparecer ante los otros, llevándonos a pensar en la eventualidad de apelar por su protección o la acción positiva frente a estas minorías culturales, corriendo el riesgo (no menos cierto) de propiciar la separación de esas culturas⁷⁷ y desencadenar una nueva colonialidad.

“...el problema es [...] que ser reconocidos como seres étnicos e incluidos con una categoría de lo especial –así también con derechos

⁷⁴ HOPENHAYN, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Pensamiento Iberoamericano* (4), p. 54

⁷⁵ KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós. p. 121

⁷⁶ WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-61). Bogotá: Siglo del hombre. p.55

⁷⁷ KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*, op.cit., pp. 30-36

específicos— puede perpetuar la colonialidad del ser, si no apunta a cambiar las estructuras institucionalizadas que siguen manteniendo y reproduciendo la racionalidad de la modernidad como norma ontológica”⁷⁸.

De este modo, la pedagogía intercultural se enfrenta a la inmensa diversidad de narrativas que hoy se presentan, con la posibilidad de inscribirse en cualquiera de ellas, embarcándose en un pluralismo tal que resulta impensable.

Esto englobaría una extensa gama de grupos sociales unidos por atributos comunes, así, ellos tendrían un ethos, saberes, costumbres que son distintas a las de la cultura hegemónica, sin embargo, no están cerrados, sino que interaccionan cotidianamente con otros grupos, posibilitando el surgimiento de nuevos contenidos y prácticas culturales⁷⁹.

En tercer lugar, la pedagogía ciudadana, que intenta afrontar una de las principales tareas de las sociedades democráticas, formar ciudadanos, sugiriendo una educación para la ciudadanía y prescribiendo el desarrollo de competencias que promuevan seres libres, que valoren la diversidad y el vivir en paz con otras personas.

En particular, busca la participación competente en las diversas esferas de la acción social, formando miembros de una comunidad política- social que ejerzan y hagan valer su calidad de ciudadanos⁸⁰.

Apreciando que su énfasis en la ciudadanía responde a:

⁷⁸ WALSH, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*(9), p.138

⁷⁹ KYMLICKA, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales, op.cit., pp.48 y ss.

⁸⁰ En esta línea una importante iniciativa es la que emprende UNICEF. Específicamente con el proyecto CAI (Ciudades amigas de la infancia), que busca que los gobiernos locales se comprometan en aplicar e implementar los principios de la convención sobre Derechos del niño, atendiendo al rápido proceso de urbanización que se están dando en la mayoría de los países y a la presencia de democracias como forma de gobierno. En otras palabras, apunta a iniciar la de-construcción de la infancia como agente pasivo a nivel local, para alcanzar un mundo que legitime y visibilice a la infancia como agente activo en las sociedades. UNICEF. (2004) Folleto: Construyendo ciudades amigas de la infancia: Un marco para la acción.

“la inhabilidad del hombre para confiar en sí mismo o para tener fe completa en sí mismo (que es la misma cosa) es el precio que los seres humanos pagan por la libertad; y la imposibilidad de seguir siendo dueños únicos de lo que hacen, de conocer sus consecuencias y confiar en el futuro, es el precio que les exige la pluralidad y la realidad, por el júbilo de habitar junto con otros un mundo cuya realidad está garantizada para cada uno por la presencia de todos”⁸¹.

En este contexto, la pedagogía ciudadana concibe la ciudadanía como un concepto mediador, uniendo la racionalidad de la equidad con el calor del sentimiento de pertenencia. La clave sería conseguir una justicia mínima para todos (apelando a una ética de mínimos), con el fin de lograr la cohesión social necesaria en toda sociedad⁸².

Una praxis en la que cobra relevancia el discurso y la acción, en el sentido otorgado por Arendt, “la organización de la gente tal como surge de actuar y hablar juntos, y su verdadero espacio, se extiende entre las personas que viven juntas para este propósito, sin importar donde estén”⁸³.

No obstante, la realidad denuncia que este espacio del hablar y actuar juntos no siempre existe, dado que el ser humano desaparece en su condición de trabajador y laborante, originando así su débil o nulo posicionamiento en los espacios públicos.

En último lugar, pero no menos presente en las narrativas pedagógicas, especialmente en algunas zonas, des-velamos la pedagogía de-colonial. Ella se constituye en clave de-colonial, entendida como la comprensión crítica de la historia y el re-posicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipadora, así como el des-centramiento epistémico.

⁸¹ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p.263

⁸² CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza. pp.35-47

⁸³ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.,p. 221

Algunas de sus elaboraciones se encaminarían a asumir como horizonte de trabajo las categorías propuestas y desarrolladas a partir del denominado giro de-colonial⁸⁴, sus significados y propósitos, pero enfatizando lo pedagógico.

En este marco, sus ficciones denuncian que las instituciones educativas, especialmente la escuela, han sido unos de los dispositivos que más “ha vehiculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizonte de realización del sujeto moderno”⁸⁵.

Sostienen además, que en las representaciones obtenidas, especialmente en la escuela, subyace “una concepción de historia anclada en criterios de colonialidad que marginan las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo”⁸⁶.

El descentramiento de la perspectiva epistémica colonial, implica en esta pedagogía un cuestionamiento a los códigos, contenidos y procedimientos de ciertos enfoques de corte eurocéntrico. “La trampa es que el discurso de la modernidad creó la ilusión que el conocimiento es des-corporeizado y des-

⁸⁴ Presupuestos desarrollados mayormente desde y en el grupo de investigación denominado “Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad”, cuya principal categoría de análisis es la decolonialidad o giro decolonial, que complementa la categoría de descolonización. Este grupo inicia sus actividades alrededor del año 2000 con una serie de encuentros en que desarrollan ideas entre las que destacan: que los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo, que se funda en una estructura etno-racial de larga duración constituida desde el siglo XVI; que la colonialidad del poder hace alusión a que algunos mundos no han sido descolonizados completamente; que la decolonialidad se orienta a constituir una heterarquía de las múltiples relaciones epistémicas, étnicas, sexuales, etc.; que una división entre poblaciones blancas y no blancas, europeas y no europeas, entre blancos e indígenas, entre periferia y centro, es un fundamento constitutivo de la acumulación de capital a escala mundial; que la caracterización de la periferia como sociedades del pasado sirve para justificar la subordinación; y finalmente, que los procesos culturales y sociales están siempre entrelazados a los procesos de la economía-política. CASTRO-GOMÉZ, S., & GROSGOQUEL, R. (2007). Prólogo, Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre, p.9-17. Desprendiéndose que el propósito del proceso de la decolonialidad sería visibilizar la matriz colonial del poder en la actualidad.

⁸⁵ DÍAZ, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa* (13), p. 222

⁸⁶ IBÍDEM, p.223

localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, “subir” a la epistemología de la modernidad”⁸⁷.

En consecuencia, la narrativa del pensamiento pedagógico de-colonial señala la urgente y actual necesidad de “leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la des-colonización”⁸⁸.

Tarea que se haría mucho más difícil por las numerosas estrategias de ocultación de la colonialidad, complejizado aún más por las acciones de reconocimiento e inclusión de los colonizados en las instituciones y el discurso público y hegemónico, creando la impresión que el problema está resuelto o por lo menos en vías de solución.

Los impulsores de esta narrativa pedagógica, acusan que lo que en realidad existe son racismos solapados, que se confabulan con una interculturalidad funcional y estrategias cada vez más sofisticadas de manipulación, cooptación y subversión⁸⁹.

Una importante premisa de esta pedagogía, anuncia la interculturalidad como un proceso que busca “suprimir la asimetría social y la discriminación cultural que hacen inviable el diálogo intercultural auténtico, ya que para hacer real este diálogo habría que comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo”,

⁸⁷ MIGNOLO, W., & WALSH, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En C. Walsh, F. Shiwy, & S. Castro-Gómez (Edits.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. (págs. 17-44). Quito: Abya Yala, p.19

⁸⁸ WALSH, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. *Entre palabras. Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación* (3). p.145

⁸⁹ De acuerdo a Walsh, esta situación adopta carácter integracionista, “que no apunta a la creación de sociedades más equitativas, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos, haciendo incluir los grupos históricamente excluidos a su interior”. Walsh, sospecha de la política indígena impulsada por el Banco Mundial en 1991 o la acción denominada “Consenso de Washington” en 1998, un proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y negros del Ecuador. Todos ellos, según la autora, se asocian a intereses económicos de alcance global. WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial, op.cit.

situación que pasaría, necesariamente, por un discurso de crítica, preocupado por explicitar las condiciones materiales de aquellos que participan en el diálogo⁹⁰.

Por lo tanto, como perspectiva política, epistémica y ética exige una pedagogía que retome la diferencia en términos relacionales, para construir y afirmar procesos, prácticas y condiciones distintas. En otras palabras, una pedagogía entendida

“[...] de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar, e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos, para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser y, por tanto, aliado a la formulación que hizo Freire de pedagogía como metodología imprescindible. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados, producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización”⁹¹.

⁹⁰ TUBINO, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político, op.cit.

⁹¹ Jacqui, A. (2005), citada en WALSH, C.(2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial, op.cit., p. 144

1.4 A MODO DE CONCLUSIÓN: LAS OBERTURAS QUE NOS OFRECE LA NARRATOLOGÍA PEDAGÓGICA

*“Al alba busca su nombre lo naciente
Sobre los troncos soñolientos centellea la luz
Galopan las montañas a la orilla del mar
El sol entra en las aguas con espuelas
La piedra embiste y rompe claridades
El mar se obstina y crece al pie del horizonte
Tierra confusa inminencia de escultura
El mundo alza la frente aún desnuda
Piedra pulida y lisa para grabar un canto
La luz despliega su abanico de nombres
Hay un comienzo de himno como un árbol
Hay el viento y nombres hermosos en el viento.”*

*En “Semillas para un himno”
Octavio Paz*

Las narrativas pedagógicas re-creadas, anuncian una potencialidad y movilidad de figuras que responden a la parquedad presente en los relatos hegemónicos, específicamente, sus estructuras narrativas se presentan como un instrumento discursivo, por medio del cual afirman ciertas finalidades, lo que lo hace más propio y eficaz para llegar o retornar al mundo de la vida.

Cuando estas narrativas combinan la dimensión episódica (dando cuenta de algunos sucesos) y la configurativa (construyendo una trama significativa a partir de los acontecimientos)⁹², ofrecen una versión viva del saber pedagógico. Vivificada por la exploración de las fracturas de las narrativas dominantes.

Asimismo, nos ponen ante la tesitura de apreciar, dentro del marco de la globalización, un renacimiento de la educación como humanización, tras un largo y expansivo periodo de educación positivista-tecnológica.

Presentándose como relatos que responden activamente al imperativo insoslayable de re-pensar su función y su saber, dando cuenta de re-

⁹² RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores. pp.178-179

configuraciones que intentan contrarrestar una educación pensada solo para la adquisición de destrezas de aprendizaje, en respuesta a la demanda del mundo laboral diversificado, fragmentado y discontinuo, como la modernidad que ideológicamente le engloba.

En su formato narrativo, estos saberes resultarían legitimados no por sí mismos, sino por su capacidad de proporcionar adecuaciones concretas y por su eficiencia a nivel local e inmediato. Pedagogías cuya principal preocupación gira en torno al cómo, con el consiguiente para qué y por qué, en respuesta a una escolarización tan apremiante como coercitiva.

Relatos en que la

“formación humanista se configura así de tal modo, que su efecto para el espíritu debe ser el equivalente al de una tisana. En otros términos, su medula consistiría en una ética concebida a la manera de un fatigado sustituto de la religión y, consecuentemente en un pretendido equivalente de ésta. Beatería digital y pseudocatequesis ética vendrían, así, a constituir el núcleo de la anti-paideia vigente que procede a sustituir el conocimiento -tomado este como saber crítico-autónomo”⁹³.

En consecuencia, relatos que también poseen sus fisuras y desvíos, (lo que a nuestro juicio le da vida a la narración pedagógica). Apreciando, entre otras tensiones, las ficciones de estilización del ser humano, buscando la excelencia de un ser que debe ser libre, generoso, ciudadano, emancipado o de-colonizado.

Excelencia que ambiciona borrar o ignorar aquello odioso, sucio o inadecuado del ser, intentando estilizarse por su anhelo de plenitud, universalidad y perdurabilidad, distanciándose además de esbozos, balbuceos, de complacientes y agudas ocurrencias circunstanciales.

⁹³ DÍAZ, J. M. (2005). *Análisis y perspectivas filosóficas, epistemológicas e históricas de la contemporaneidad desde un discurso crítico-pedagógico*. Tenerife : Universidad de La Laguna, p.562

Por lo tanto, estas narrativas posibilitan buscar en desvíos más profundos de los que ellas han recorrido. Bifurcaciones que nos llevaría a relatos que se entretienen en lo subalterno, en lo desechado, en la búsqueda de lo otro, de lo novedoso e imprevisto, donde se asoma la zona gris, lo vulnerable. De este modo, encontramos pedagogías que se narran desde los remordimientos, las culpas y las vergüenzas.

En una actitud abiertamente reiterativa, deseamos insistir, que desde estos relatos que se han configurado como tales en las “fallas⁹⁴” ocasionadas por el pensamiento moderno y sus fijos y universales ideales: razón, verdad, igualdad, progreso y libertad, se visualiza que algo falta, obviamente, siempre en la morada transitoria de las perspectivas de análisis y formas de comprensión en torno a la praxis educativa.

Nos referimos a relatos constituidos en la compleja situación espacio-temporal en la que se entrecruzan tiempos y localizaciones, a la vez diferentes y simultáneas, en que estando en uno se piensa desde el otro, por tanto, perviven aún en ellos lógicas pedagógicas dominantes, con sus normas y prácticas; situación que es particularmente fuerte en el espacio educativo⁹⁵.

En este contexto, tales narrativas demandan “la edificación de la posibilidad”, en el inagotable ejercicio de de- construcción, a fin de dismantelar sentidos totalizadores y conclusos, que buscan dictaminar y normar lo que otros deben hacer y ser⁹⁶.

Por lo tanto, hemos de abandonar la noción deificada, universalista y totalizadora de una determinada educación y asumir el desafío de educaciones humanas, es decir, inseguras y balbuceantes, que no se solidifiquen, sino más bien, se enreden y desenreden.

“Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que ha

⁹⁴ En el sentido de las “fallas tectónicas”, término proveniente del lenguaje de la sismología.

⁹⁵ IBÍDEM, p. 250

⁹⁶ TÉLLEZ, M. (2003). Educación: La trama rota del sentido., op.cit., p. 65

constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre”⁹⁷.

En estos relatos se aprecian aperturas narrativas que sintonizan con la impredecibilidad constitutiva de la praxis pedagógica, es decir, asumen “la insostenible ligereza de la pedagogía”⁹⁸.

⁹⁷ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit., p.12

⁹⁸ IBÍDEM, p. 18

CAPÍTULO II

BUSCANDO LOS RASTROS DE UNA PEDAGOGÍA FALTANTE

*“La infinitud del pensamiento es también una
“infinitud incompleta”. Está sometida a una
contradicción interna para la que no puede haber
ninguna solución. Nunca sabremos hasta dónde llega el
pensamiento en relación con el conjunto de la
realidad”.*

*En “Diez (posibles) razones para la tristeza del
pensamiento”
George Steiner*

2.1 INTRODUCCIÓN

En la vida no hay nada infinito y por tanto, no existen absolutos en su construcción, lo que no quiere decir que todo sea relativo, aunque lo humano se exprese en forma relativa⁹⁹, solo quiere decir que la existencia y por ende el ser humano, tiene fisuras que lo hacen vulnerable, revisable e incluso a veces, hasta nauseabundo; por lo que su devenir no puede comprenderse al margen de su vulnerabilidad, su náusea, sus fragilidades. De este modo, es indudable que un pensamiento vulnerable está inscrito en la materialidad de la existencia.

No obstante y de ahí, ¿cómo y desde dónde experimentamos pedagógicamente? Parece ser que lo hacemos desde una incesante transformación, que conjuga el de-venir del ser humano y la contingencia de su existencia, así como desde una realidad sin asideros fijos, sin puntos de apoyo definitivo, “...porque lo propio de la existencia humana consiste en no tener nada propio, la definición de *hombre*, de ser humano es no tener definición”¹⁰⁰.

Visto así, las pedagogías indispensables¹⁰¹, requieren reemplazar la universalidad por lo circunstancial, pues a pesar de ser muchas veces

⁹⁹ MÈLICH, J.-C. (2003). Infinitud y Contingencia., op.cit., pp.110-111

¹⁰⁰ IBÍDEM., p. 109

¹⁰¹ Aquellas mencionadas en el capítulo anterior, cuyo eje común es estar abiertas para seguir buscando y co-formar nuevas tramas.

apremiante y hasta dramático, es allí donde encuentran su sentido, pues se les provee del espacio en que habitan seres concretos y situados. Así, la lengua que habla, la sociedad y la época en que vive, además de la pericia social o cultural que le constriñe en el seno de tal comunidad, es lo que configura una auténtica pedagogía, que lejos de ser una distracción o extravío del saber, re-presenta indefectiblemente al ser humano.

“...Por eso sostengo que el ser humano es un ser inscrito en un universo simbólico, en un mundo interpretado. Los seres humanos, en la medida en que siempre estamos en una cultura concreta, vivimos en un tejido de interpretaciones, en una red simbólica, pues la “cultura” es esto: una red simbólica. Porque es interpretación, el ser humano es un ser inevitablemente cultural”¹⁰².

Sostener esta premisa no significa que el pensamiento pedagógico se disuelva, por el contrario, desde aquí puede enfrentar un sinfín de especialidades cada vez más sofisticadas, solo sí, los saberes pedagógicos no pugnan por una linealidad progresiva y se orientan más bien en favor de la recursividad, es decir, ponen en circulación un régimen argumentativo-narrativo-tropológico que explote saberes diversos. En suma, este escenario constituye una configuración vulnerable e inconclusa, a la vez que plausible, que sirve de referencia a la idea misma de educación.

Desde aquí se puede desprender que la pedagogía no necesariamente busca ideales de formación con vocación mesiánica, pues ella se entiende como un conjunto que sistematiza una serie de saberes en función de las realidades históricas experimentadas por los diferentes grupos de personas, que requieren a su vez un ser-saber-hacer específico de la educación, como asimismo de

¹⁰² IBÍDEM, p. 111. Sintonizando con la propuesta de “cultura semiótica” de Geertz, que configura una de nuestras herramientas epistemológicas. “Como ya dije, todo el quid de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos” GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, p.35

discursos dialógicos para generar proyectos pedagógicos participativos¹⁰³, lo que no puede pretender, es convertirlos en ideales salvadores y por tanto en ideario formativo universalista.

El camino, si existiese alguno, implica no proveer de consuelo o modelos rápidos, que serían tan nefastos como inquietantes. Desde aquí, el llamado es a asumir nuestra vulnerabilidad y “transitar esta turbulencia con alguna chance”¹⁰⁴.

Frente a esta asunción de vulnerabilidad y contingencia del ser humano y por tanto, del acontecer educativo, es valedero poner de relieve la re-significación de la educación en torno al eje de la relación de alteridad, que supone un descentramiento del ser y la des-sustancialización de la identidad, asumiendo

“...lo humano integral en todas sus dimensiones [...] de lo humano específico en la diferencia, de lo humano medio ambiental, de lo humano naturaleza, de lo humano planeta, de lo humano cosmos y caosmos, de lo humano total en su caos-orden y orden-caos”¹⁰⁵

De esta forma, que una pedagogía se nutra de una ética de la alteridad, implica

“que lo humano del hombre no consiste en su pertenencia a un mundo -o en su existencia-, sino en un estar permanentemente abocado al afuera más exterior, a ése que le anuncia lo otro por excelencia: el otro hombre, el extraño inapropiable”¹⁰⁶.

¹⁰³ LÓPEZ, J. A. (1996). *Tratado de pedagogía general*. Madrid: Ediciones Playor- Educación, pp.11y ss. No obstante, considerando que los discursos son inter-discursivos, lo que aqueja es una determinada inter-discursividad “que sobre-determina la división de los discursos sociales” ANGENOT, M. (1998). *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, p. 21

¹⁰⁴ LANZ, R. (1998). La Educación que viene: miradas desde la posmodernidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*. p.13

¹⁰⁵ Yampara, citado en MULINO, A. (2006). Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Edits.), *Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (págs. 81-96). Bolivia: AGRUCO-COMPAS. p.89

¹⁰⁶ LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*, op.cit., p.12

Dando lugar a un diálogo que se funda en la responsabilidad con respecto al otro, arraigado inevitablemente en la dependencia respecto a su vinculación, situación que lo hace vulnerable.

Nos referimos a una relación de alteridad que “anda sin sombra”, al constatar que el saber se constituye en una noción ecológica, en circularidad, que lo desafía a re-conocer que todos los sistemas vivientes son sistemas cognitivos y que vivir es un proceso de cognición. El saber es, por tanto, un completo proceso de vida, donde la mente y el mundo emergen juntos¹⁰⁷. Una vida y un saber determinado y siempre dependiente de la estructura del organismo, del marco conceptual y del contexto social y cultural.

Un saber sin antropocentrismo, pues “la mente no es exclusivamente del ser humano”¹⁰⁸ poniendo de relieve la existencia de patrones interactivos y de co-producción en las acciones. Apareciendo lo vulnerable de nuestra condición inmanente de ser en un sistema social interconectado a través de una ecología planetaria, un espacio ecológico y entrópico que da cuenta de la supervivencia basada en un sistema de ideas en circuito.

“La mente inmanente no es sólo en aquellas vías de información que están localizadas dentro del cuerpo sino también en las vías externas,[...] porque el nexo solo es parte de una mente más amplia.

Las ideas que parecían ser yo, pueden también ser usted”¹⁰⁹.

Desde aquí, apreciamos pedagogías situadas en lo indisponible¹¹⁰, ya que

¹⁰⁷ MATURANA, H., & VARELA, F. (1980). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate. p.35 y ss.

¹⁰⁸ MAZORCO, G. (2006). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado, & J. C. Mariscal, *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. (págs. 73-80). Bolivia: AGRUCO-COMPAS. p.74

¹⁰⁹ BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*, op.cit. p. 495. Una experiencia narrada por Rengifo puede aclararnos esta perspectiva, “las mujeres campesinas dicen que la mano sabe, de modo que todo tiene su sitio, su momento y su circunstancia”, RENGIFO, G. (2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico, op.cit., p.55.

¹¹⁰ Haciendo uso de un concepto utilizado por Mèlich, vid. MELICH, J.-C. (2003). Infinitud y Contingencia, op.cit. p.111

“el hombre debe existir contingentemente y a partir de contingencias, que no son alternativas elegibles a voluntad, sino (como la “no elección” que él es) destinos incontrolables de los que no cabe zafarse. Pues el hombre es un ser que se ve obligado a enlazar con tradiciones y (...) se encuentra inmerso en ellas, sin poder apenas sustraerse a su pasado. (...) Vivir con contingencias, es decir, tener un destino, resulta inevitable para los hombres debido a su mortalidad”¹¹¹.

Todo esto nos lleva a preocuparnos por la consistencia de la pedagogía, incluidos todos sus adjetivos, particularmente, por la consideración de la contingencia y vulnerabilidad del ser humano, teniendo como eje su precariedad, una mezcla entre lo que le es propio y lo que le corresponde al otro y lo otro, entre “criar y ser criado”¹¹².

Presunciones que no se limitan a ser consideradas condiciones que deben superarse, en la falsa idea que este ser humano, su existencia y sus construcciones son siempre perfectibles, en respuesta a una esencia que en cada encarnación es mejor. Estas consideraciones nos llevan a admitir una pedagogía que ponga énfasis en lo que sé es, quedando incierto lo que será.

Reflejando de esta manera el llamado a una contextualización atenta, a una pedagogía hospitalaria, conversadora¹¹³ y a la vez crítica de las vulnerabilidades que constituye una existencia humana. Pedagogía consciente, de-colonial, frágil, difusa, inconclusa, adjetivos que podrían provenir de una tesis ideologizada y/o hasta de una simple opinión. Sin embargo, ¿No es la ideología

¹¹¹ Marquard, O. (2000) citado en MÉLICH, J.-C. (2003). *Infinitud y Contingencia*, op.cit. p.112

¹¹² Esta conceptualización es tomada de las formulaciones de Rengifo. Estará presente a lo largo de todo el texto, por lo que no volveremos a citar la fuente, vid. RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, op.cit.

¹¹³ Siendo “...la vida social idéntica a la comunicación, [...] toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa”, DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Capítulo I yII*. Madrid: Morata, p.116. Por su parte, Gadamer, la señala como el momento-espacio que “deja siempre una huella en nosotros”, ya que la conversa es en la medida que “encontramos en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo” GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p.206

una respuesta humana frente a la ansiedad y las contradicciones?; ¿no son las opiniones, narrativas elaboradas desde y en la realidad que se ofrece en la mesa de diálogo?

El punto de partida (o de llegada) de estas consideraciones es ¿Qué pedagogía imprescindible falta por des-velar? ¿Qué pedagogía acoge la palabra insegura, balbuceante, que no cuaja necesariamente en la verdad? No obstante ¿Qué sentido tendría pronunciar la palabra: vulnerable? ¿Cómo articular una pedagogía con seres humanos en de-venir, en des-cubrimiento, sumidos en la contingencia y finitud de su existencia?

Con estas interrogantes en mente, emprendemos el camino hacia la búsqueda de las ficciones que nos permitan hablar de una pedagogía de lo contingente, de lo indisponible, que se investiga a sí misma, concibiendo su riqueza en la mundanidad de sus narrativas e interpretaciones, de las fracturas y remendones, ofreciendo posibles zonas para mirar, sentir y saborear, fomentando así nuevos significados.

Una pedagogía que acoja la necesidad del ser humano de saborear su finitud, sus nauseas, sus odiosidades, abriéndose así a procesos de re-aprendizaje y re-ubicación cultural y contextual.

En fin, unos saberes pedagógicos que no re-caigan en una excesiva pretensión de sentido, sino más bien en un ir y venir “entre” sus deseos de ser grandioso y mesiánico, a la vez que insignificante y doméstico, en la praxis de des-cubrir los detalles de la vida cotidiana, con sus deberes particulares, en su discurrir diario, donde “pasa algo”¹¹⁴. Todo esto sin olvidar cuidar el momento, ya que lo que tenemos, luego es devuelto de donde vino.

¿Dónde y en qué se da cita esta pedagogía imprescindible?

¹¹⁴ Formulación muy presente en la obra de Larrosa. LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura económica.

2.2 PRIMER RASTRO: LA DE-CONSTRUCCIÓN

*“Ya por cambiar de piel o por tenerla
nos acogemos a lo oscuro,
que nos viste de sombra
la carne desollada.
En los ojos abiertos
cae la sombra y luego son los ojos
los que en la sombra caen
y es unos ojos líquidos la sombra.
Pero los ojos de la sombra
en nuestros ojos se endurecen
y arañemos el muro o resbalemos
por la roca, la sombra nos rechaza:
en esa piedra no hay olvido”.*

*En “La sombra”
Octavio Paz*

Las narrativas están presentes dondequiera y son “enemigas de los ideales monocromáticos de la verdad”. Están saturadas de ambigüedades y de simultaneidades polifónicas, se deleitan en la especulación, en la multiplicidad de disociaciones que pueden generar “constructos de esperanza y futuridad de los que no hay ninguna prueba”¹¹⁵. Es desde ellas que se puede esbozar, una educación para la discontinuidad¹¹⁶, pensada como elemento inquietante y de-constructivo.

Narrativas que a lo sumo, permiten a los que las habitan, dedicarse ha de-construirlas, sin pretender que desaparezcan, puesto que son la morada desde donde se hace posible su práctica de-constructiva¹¹⁷.

¹¹⁵ STEINER, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, p.39

¹¹⁶ LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, op.cit., pp.665 y ss.

¹¹⁷ Desde la perspectiva de Gadamer, cada narrativa acoge una reflexión y mediante ésta “superar la esclavitud frente a mí mismo y sé a qué atenerme acerca de lo bien fundado o no de mi pre-comprensión...siquiera sea en el sentido de que alcanzo una nueva comprensión de cosas que había visto con prejuicios. Pero eso supone que los prejuicios que guían mi pre-comprensión intervienen siempre...incluso en su abandono, que siempre puede llamarse también reajuste. La experiencia es saber extraer de todas las contingencias una nueva pre-

Así, se insta a de-construir para evitar conferir supersticiosamente a los relatos un poder o un significado del que carecen, o por último, para acreditar que hemos consentido su poder como una estratagema que permite una tregua a lo inesperado del de-venir humano, para preservar nuestra serenidad. De este modo se anuncian construcciones plagadas de evocaciones y reminiscencias.

2.2.1 Los principios de la de-construcción

“El aumento del conocimiento depende por completo de la existencia del desacuerdo”

*En, “La sociedad abierta y sus enemigos”
Karl Popper*

Asensi sostiene que la de-construcción es una estrategia de defensa y de ataque, de resistencia contra todas las formas de violencia discursiva y política que se ponen en marcha para oscurecer los mensajes que se trazan en el devenir del ser humano. Sobre todo es una forma para minar las narrativas que buscan imponer una determinada ficción y sus correspondientes modos de vida, leyes, estudios, sexualidades, políticas, gestos y medios de comunicación.

El por qué de la de-construcción se encontraría en la sospecha fundada que ha existido un engaño¹¹⁸, en especial al constatar las oposiciones, jerarquías, identidades fijas y las delimitaciones desequilibradas e injustas que clasifican a los seres humanos, haciendo creer que unos son mejores que otros y que merecen vivir mejor.

De esta manera, la de-construcción se presenta para minar, descomponer y dismantelar la lógica de los relatos. Asumiendo que encontrará callejones sin salida y caminos sin regreso, pues la de-construcción es la crítica. Una

comprensión” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme, p.239. También Foucault, hace mención a este fenómeno y lo desarrolla bajo la lógica del cuidado de sí, vid. FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit.

¹¹⁸ ASENSI, M. (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. Madrid: Arco, pp.3-21

estrategia puramente contingente, vulnerable, que busca las grietas, las entradas y no necesariamente encuentra las salidas o los retornos.

Una estrategia parasitaria, contingente, con total dependencia de lo ya dicho y de lo nombrado¹¹⁹. Ella se mueve en la vehemente lucha no por resolver, sino por complicar. Un saber mordaz y anti-original, del que se conocen sus espacios, pero no sus hendeduras. Una zigzagueante estrategia que retoma los senderos de la creación, muy a pesar de la fuerte tradición que la contiene. Es ahí donde nos encontramos frente a la fragilidad de la innovación o de la imposible originalidad.

De igual forma, una de-construcción está interesada en lo excluido, en aquello que posibilita contradecir al consenso¹²⁰, que no se enfoca necesariamente en el contenido significativo de las narrativas, sino en las condiciones y premisas de estas. En este sentido, su potencial radicaría en “los sorprendentes recursos que se revelarían en la búsqueda”¹²¹, en la acción de acercarse y cercar la realidad misma.

Es una reflexión atenta sobre lo dicho, de los sentidos y sinsentidos sociales y culturales de enunciación, a través de alusiones a diferentes modos de decir lo dicho, entendido como un espacio compartido, co-formado en una comunidad por medio del diálogo y el conflicto.

Una estrategia que asume su existencia trágica, pues siempre termina siendo un nuevo cúmulo de saberes que bailan al son de la interpretación, revelando en su novedad la imposibilidad de desembarazarse de su inestabilidad. En ella se desvela la sospecha y se configura la ironía de un proceder que pregunta y que “al mismo tiempo es susceptible de ser interrogado”¹²².

¹¹⁹ KALVA, E. (2006). Hablaré, pues, de Derrida ya no presente. *A Parte Rei*(43), p. 2. Muchos de los calificativos que asociamos a la de-construcción en este apartado, se han rescatado de este ensayo.

¹²⁰ Un interesante artículo en torno al disenso, en GIL, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la educación* (20), 25-44

¹²¹ CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Salamanca: Cátedra . p.132.

¹²² KALVA, E. (2006). Hablaré, pues, de Derrida ya no presente, op.cit., p.5

Por lo tanto, es un hacer inevitable en la responsabilidad de problematizar y explicitar los puntos ciegos de las narrativas, las cuales juegan en funciones dicotómicas, plasmadas en la presencia o ausencia de protagonistas y antagonistas.

De este modo, ella brinda la oportunidad de visibilizar la predilección por problematizar lo que hasta entonces se había considerado axiomático, de llevar a la reflexión lo que solo era absorbido o aprehendido o en último caso, utilizado.

La de-construcción se define en su habilidad de pensar el propio pensamiento, en torno a los pre-juicios y supuestos que ellos ofrecen como punto de partida para hablar de nuestro discurso y los factores que lo fundamentan¹²³. Ecllosionando las posibilidades de centrarse en las ganas más que en las formas¹²⁴. No conformándose en ser-saber bajo las modalidades clásicas, es decir, sentirse como seres que son-están “entre”, y por ser “entre”, son nómades.

2.2.2 Notas del hacer-ser de-constructivo

“...los límites de mi lenguaje, son los límites de mi mundo”

*En “Tractatus lógico-philosophicus”
Luwing Wittgstein*

Como mencionara Wittgstein, estamos limitados por nuestros lenguajes, pero a la vez potenciados por ellos, puesto que en y desde ellos experimentamos nuestra vulnerabilidad, la rabia de no poder ir más allá por la resistencia que nos imponen, pero en la que somos, gracias a dicha resistencia. Mundos precedidos

¹²³ CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, op.cit. p.16

¹²⁴ BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoria materialista del devenir*, op.cit., p.24

por una tradición que permite conocer los significantes en virtud de lo cual somos.

Es en este principio de contingencia, de precariedad, que anida su hacer/ser la de-construcción, sabotando la propia tradición, pues no habría otro lugar para de-construir que no fuera desde dentro de la tradición. Desde dentro de una narrativa, de escuchar el canon, independientemente de lo que se termine haciendo con él.

Una estrategia que toma imágenes y fragmentos propuestos desde el pasado y el presente, desde diversos ángulos, distanciándose de la ilusión que hay un punto de vista supremo, comprensivo y capaz de unificar todo el conjunto de la existencia humana.

De esta manera, una de-construcción procede a plantear desvíos, para llamar la atención sobre las referencias y la propia condición de extrañeza. Desvíos que lejos de ser simples, se co-forman en la complejidad de ser y habitar en esas narrativas. (“Lo asentado de las tradiciones hace difícil reconocerlas o imaginar lo que sería vivir sin ellas, sin embargo, desafortunadamente, no todas las respuestas a las situaciones pasadas que han sobrevivido en el tiempo son hoy atingentes”¹²⁵).

En consecuencia, una de-construcción se afana en hacer sucumbir las narrativas en las que se habita, por medio de minar y acentuar sus fisuras y grietas, sin buscar la re-construcción ni la destrucción. Ambas concluyen en el reposo y en lo acabado, minando el desasosiego¹²⁶ propio de la de-construcción

¹²⁵ BOWERS, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC, p. 157

¹²⁶ CULLER, J. (1984). Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo, op.cit. Desasosiego que sintoniza con la condición de flexibilidad. “Recurso valioso, complejo y dinámico, abierto para incorporar el lento cambio de características básicas. Se dice, de manera general, que las patologías de nuestra época son los resultados acumulados de un proceso de agotamiento de la flexibilidad, de falta de propuestas a la tensión de un tipo u otro. La flexibilidad, se constituye en la comprensión de cómo funciona el ambiente-civilización, viene a corroborar que la validación de una idea dentro de determinado corte temporal, no equivale a una prueba que esta sea o no verdadera o pragmáticamente útil durante un largo tiempo, más bien la potencialidad de la flexibilidad descansa en descubrir que varias de las premisas

usada por seres situados en espacios “entre”, móviles, en que se proyectan, en otras palabras, el “hombre no-instalado”¹²⁷.

Situarse “entre” significa permitirse ser desde donde se piensa¹²⁸. Ello implica posicionarse entre dos sistemas, dos oposiciones, pero simultáneamente desde ninguno. Posicionándose desde un lugar otro. Proceder desde la propia situacionalidad, en lo que podríamos llamar una re-habitación¹²⁹, que implica aprender a vivir bien (social y ecológicamente) en las localizaciones que han sido interrumpidas y heridas.

Este modo de posicionarse en la frontera da cuenta de una transposición, no se es de aquí, ni de allá, sin embargo en ella se identifican los injertos, entendidos como los puntos de unión en los que un brote se ha unido con otro¹³⁰. Haciendo referencias a nómades que circulan por las fronteras de las distintas posiciones, observando desde lugares estratégicos para saber qué hay de un lado y del otro, re-aprendiendo y abandonándose en el desasosiego de habitar su propio relato.

Así, el hacer-ser de la de-construcción emana en una lectura implicada, embarrada en las narrativas, leyendo en sus lagunas y en sus márgenes, a través

profundamente arraigadas en nuestra manera de vivir son, sencillamente, falsas, y que se vuelven patológicas cuando se las instrumenta con técnicas modernas. BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*, op.cit., p.536

¹²⁷ DUSSEL, E. (1977) *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*. México: Editorial Edicol. p.145. La de-construcción “en el amerindio toma dos desvíos, el primero, afirmar la exterioridad despreciada; el segundo sería negar la negación”. “¿Cómo podrá negarse el desprecio de lo propio sino iniciando el camino con el auto-descubrimiento del propio valor? Afirmación de una identidad procesual y reactiva ante la misma Modernidad. De-construir lo que la colonialidad origino, un ser humano que permite transformarse y modificarse dejando de ser para ser un no ser que será aceptado”. DUSSEL, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *Filosofía y Cultura*, 1- 28. Lima: Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú, p.19

¹²⁸ MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones AKAL. p. 22

¹²⁹ GRUENWALD, D. (2008). The best of both words: a critical pedagogy of place, op.cit., p.317

¹³⁰ CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralism*, op.cit., p.168 y ss.

de las cifras perdidas y las desviaciones de la racionalidad occidental¹³¹. Este hacer/ser implica reconocer los trastornos y lesiones para hacer frente a sus causas. Criar y ser criado en el des-aprendizaje y en el aprendizaje de las ficciones de sus narrativas.

Lectura persuadida de la inexistencia de co-existencias pacíficas de los términos contrapuestos, en que resalta una violenta jerarquía, donde uno de los términos oprime al otro, ocupando la posición dominante. Proponiendo el proceder de-constructivo la inversión de dicha jerarquía¹³².

No obstante, es innegable que los prototipos de disociación ofrecen una visión del mundo que establece jerarquías, esforzándose por proporcionar criterios que se han instalado en el pensamiento de la mayoría de los seres humanos, llenándolos de parejas, residuos de una tradición cultural¹³³. La frágil actividad del de-construir se remitiría, simplemente, a establecer nuevas disociaciones, frente a las cuales se espera que se opongan otras disociaciones o parejas antitéticas.

Esta inversión implicaría la devaluación de la noción convertida en el término primero y la valoración de aquel que llega a ser el segundo término, teniendo muchas veces un aspecto provocante, conmutativo, es decir, reversiones que consideran a un mismo fenómeno como termino primero y segundo, en forma alternada. El interés en estas inversiones obedecería al hecho que las nociones, por su tradición, conservan sus conexiones, es decir, algo de lo que eran cuando ocupaban su antiguo lugar en las parejas¹³⁴. Lo importante a destacar en el hacer-ser de la de-construcción, es el hecho que la valoración de los fenómenos dependerá estrictamente de su lugar en ellas.

¹³¹ TARC, A. M. (2005). Education as Humanism of the Other. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (6), p. 839

¹³² MADRID, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro "por venir" en Levinas. *Sapientia*, LXIII(223), p.116

¹³³ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos, p. 640 y ss.

¹³⁴ IBÍDEM.

De este modo, la disociación como forma de hacer-ser de la de-construcción, permite dualismos más que monismos, pues lo último equivaldría a dejar ausencias. Persigue, en cambio, situarse en forma distinta, obedeciendo a que la oposición constituiría una fuerte imposición ideológica¹³⁵.

Se mantiene así la oposición para usarla en la argumentación como fuente esencial, por ejemplo, la distinción entre lo figurativo y referencial del lenguaje funciona de forma distinta cuando la inversión de-constructiva identifica al lenguaje literal como figura cuya condición de tal se ha olvidado. Solo manteniendo el dualismo la inversión adquiere sentido.

Este paso doble de la de-construcción la torna vulnerable, pues ella también queda expuesta, “ambigua frente al ataque y la incompreensión”¹³⁶. Vulnerable a otras disociaciones y oposiciones, por situarse en la frontera, como lugar estratégico para resquebrajar el sistema. Hablamos de una inversión de la oposición hegemónica.

¹³⁵ Entendiendo que ideología es “una reacción estructurada a las tensiones estructuradas de un rol social. La ideología suministra “una salida simbólica” a las agitaciones emocionales generadas por el desequilibrio social. Y como uno puede suponer que semejantes agitaciones y perturbaciones son, por lo menos de una manera general, comunes a todos los que desempeñan un determinado papel u ocupan una determinada posición social, las reacciones ideológicas a tales perturbaciones tenderán a ser similares, una semejanza reforzada solo por los presuntos caracteres comunes de la “estructura básica de la personalidad” de los miembros de una cultura particular, de una clase o de una categoría laboral.” GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p.179

¹³⁶ CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, op.cit., p.33

2.2.3 ¿Qué explosiona una de-construcción?

“La ascensión de los privilegiados, no sólo en el Lager, sino en todo lugar de convivencia humana, es un fenómeno angustioso pero inevitable: sólo en las utopías no existe. (...) pero no debemos olvidar que se trata de una guerra sin fin. Donde hay poder ejercido por pocos, o por uno solo, contra muchos, el privilegio nace y prolifera, aun contra el deseo del poder mismo; pero es normal que el poder lo proteja y lo estimule”

*En “Los hundidos y los salvados”
Primo Levi*

A partir de pensamientos desde el lado oculto y desde la perspectiva del otro excluido, explosiona la liberación de lo Otro negado, en configuraciones provisionarias, dinámicas, en múltiples direcciones, atiborradas de creación, tensión y siempre en construcción.

Nos referimos a procesos arraigados en las brechas culturales reales y actuales, caracterizadas por el ejercicio del poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no permiten relaciones equitativas, planteándose como su mayor reto no ocultar las desigualdades y contradicciones.

Desde las paradójicas posiciones de condenados de la tierra, de un colonizado que traiciona su propia cultura, de un humillado que desahoga sus frustraciones en el otro también humillado.

La de-construcción nace del mestizo, el hijo de la pedagogía latinoamericana¹³⁷ que tiene su historia tatuada en el cuerpo¹³⁸; del hundido y del salvado, la de-construcción explota potencias, esperanzas, contradicciones, explota angustias y culpas.

¹³⁷ DUSSEL, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*, op.cit., p.129.

¹³⁸ BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p.15.

2.3 SEGUNDO RASTRO: MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA

*“Casi nada me resulta pasajero
todo prende de mis sueños
y se acopla en mi espalda
y así subo muy tranquilo la colina
de la vida.
Nunca me creo en la cima o en la gloria,
eso es un gran fantasma
creado por generaciones pasadas,
atascado en el camino de la vida.
La realidad duerme sola en un entierro
y camina triste por el sueño del más bueno.
La realidad baila sola en la mentira
y en un bolsillo tiene amor y alegrías,
un dios de fantasías,
la guerra y la poesía.
Tengo de todo para ver y creer,
para obviar o no creer
y muchas veces me encuentro solitario
llorando en el umbral de la vida”.*

*En “La colina de la vida”
León Gieco*

Lo cotidiano se convierte en una red de síntesis de “espacios otros”, de determinaciones globales y del sentido común del día a día, pasando a ser oportunidades únicas de protagonismo personal y colectivo¹³⁹, ahí es donde nos “pasa algo”, en la colina de la vida.

En esta línea, el mundo de la vida cotidiana da cuenta de un espacio de historias sedimentadas, a modo de anclaje situacional del ser humano, otorgando con ello relevancia a lo particular, efímero y precario en la vida social y constituyendo un espacio falto de esencialismos y rico en tensiones y de-venires.

Presentándose como la realidad por excelencia, imponiéndose a la conciencia de manera masiva, urgente e intensa. En ella, la “tensión de la

¹³⁹ DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, op. cit. p.436.

conciencia llega a su apogeo, siendo imposible ignorarla y aún más difícil atenuar su presencia”, pues se la experimenta “en estado de plena vigilia”¹⁴⁰.

Sin embargo, el mundo de la vida cotidiana no solo se presenta como desasosiego total, sino por el contrario, es poseedor de una estructura que posibilita su de-venir. Estructura que se nutre de las experiencias de muchos que en la materialidad de la existencia van usando las tipificaciones y representaciones¹⁴¹ elaboradas entre otros y por ellos mismos.

Sería el lugar en que se constituye la compleja dinámica de la vivencia subjetiva e inter-subjetiva y por tanto, la producción y re-producción de las estructuras sociales. Es a través de la experiencia en él, de su acontecer como seres humanos reflexivos que estos de-construyen dichas estructuras para su continua transformación.

Asimismo, es el lugar donde se pone en juego la continuidad o ruptura de cierto ordenamiento social, ya que...

“Tanto la estructura de significatividades que constituye los particulares dominios de significatividades como el orden mismo de estos dominios se hallan en flujo continuo dentro de cada grupo. Este es un factor decisivo en la dinámica de las nociones de igualdad y desigualdad aceptadas por un grupo determinado. Estos conceptos cambian: a) si, por una u otra razón, la estructura de significatividades que delimita un dominio particular de tipificaciones ya no es presupuesta sin discusión, sino que se vuelve cuestionable, lo cual hace que un dominio particular de significatividades sea penetrado por otro

¹⁴⁰ BERGER, P. LUCKMAN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. pp.21-23

¹⁴¹ “El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”. JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 469-493). Barcelona: Paidós. p.485

heterogéneo; o b) si el orden de los dominios de significatividades deja de ser socialmente aprobado y presupuesto”¹⁴².

Desprendiéndose, que es un mundo no acabado, por tanto, en constante construcción. Indicando una re-construcción compleja, pues el mundo de la vida cotidiana “está impregnado en las conciencias de los seres humanos”. En principio, se da por sentado, “por establecido como tal, por lo que no requiere verificaciones”, está ahí, llanamente, “como facticidad imperiosa y evidente de por sí”. Sin embargo, por su propio carácter impositivo, la vida cotidiana “requiere para su desafío un esfuerzo deliberado y nada fácil”¹⁴³. Un esfuerzo que haga posible acciones de de-construcción, de revisión y de reflexión, de un sospechar desde ella, en ella y con los otros.

Así, el mundo de la vida cotidiana “se constituye históricamente”, y por tanto, su “estructura y constitución no es igual a sí misma”, como tampoco lo es la forma en que los seres humanos “aprehenden e interpretan su realidad captada por sus sentidos”. Este mundo se constituye e instituye mediado por los intereses y objetivos cotidianos de la praxis vital, así como por su competencia hermenéutica, co-formándose permanentemente gracias a una multiplicidad de inequívocos, “de experiencias multi-sintéticas” que hacen sobre el mundo, aquellos que lo han con-formado¹⁴⁴.

La realidad del mundo cotidiano puede ser de-construida, lo que perturba de modo importante los proyectos-trayectos que formulan los seres humanos. Desde aquí,

“...la reproducción del mundo de la vida consistiría esencialmente en una producción y renovación de la tradición, que se mueve entre los

¹⁴² SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu. p.217

¹⁴³ BERGER, P. LUCKMAN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op. cit., p.28

¹⁴⁴ ESTRADA, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15 (43). pp.123-125

extremos de la mera reiteración de la tradición, por un lado y de una ruptura de tradiciones por otro”¹⁴⁵.

Evidentemente, el lenguaje ocupa un lugar central en su reproducción, donde “la acción comunicativa sirve a la tradición y a la renovación del saber cultural; bajo el aspecto de coordinación de la acción, sirve a la integración social y a la creación de solidaridad; y bajo el aspecto de socialización, finalmente, sirve a la formación de identidades personales”¹⁴⁶.

Nos referimos a un mundo de la vida compuesto por: cultura, sociedad y estructuras de la personalidad, plexos complejos y de sentido simbólico, que sustentan un orden social mediando entre seres particulares y sociedad¹⁴⁷, donde cabe pensar en prácticas de-constructivas que se contrapongan al orden imperante.

En otras palabras, la vida cotidiana es un escenario en construcción y de “esta forma, de innovación y cambio de aquellos discursos, prácticas y sentidos donde se pone en juego cotidianamente el orden instituido”¹⁴⁸. Un mundo que aparentemente transcurre en forma natural. Solo en ciertos momentos y circunstancias ese sosiego re-vela su arbitraria y determinada naturaleza social; re-vela que son estructuras des-montables, por cuanto se estructuran “en términos de relevancias, algunas de las cuales se determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad”¹⁴⁹.

Así, el mundo de la vida cotidiana “no es un mundo privado”, por el contrario, es un “mundo público” que se comparte esencialmente con otros. “Un mundo intersubjetivo que de manera fundamental sostiene una realidad

¹⁴⁵ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: TAURUS, p. 198

¹⁴⁶ IBÍDEM, p. 196

¹⁴⁷ IBÍDEM, p. 207

¹⁴⁸ REGUILLO, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (págs. 77-94). Barcelona: Anthropos, p. 81

¹⁴⁹ BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p. 41

intuitivamente compartida y entendida como válida por todos, como marco común de interpretación” y “producto de estratificaciones culturales y sociales”¹⁵⁰.

La realidad de la vida cotidiana, al estar organizada alrededor del aquí del cuerpo y del ahora del presente, “constituye lo realissimum de la conciencia, pues ella no sólo se agota en estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes en el aquí y ahora”¹⁵¹.

Experimentando así la vida cotidiana con diferentes grados de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal, lo que la convierte en una región potenciadora para minar ciertos componentes que integran su estructura. Solo desde dentro, adoptando distintos grados de distanciamiento, se puede valorar la pertinencia de esos empotrados en ella.

De este modo, el carácter flexible, vulnerable y contingente de las estructuras del mundo de la vida cotidiana, se aprecia “trascendiendo la temporalidad de su aspecto medible”. En otras palabras, se avizora como no circunscribiendo el espacio al locus externo de la experiencia, situación que se valora “entendiendo los aspectos constitutivos de la experiencia práctica misma, impregnados de sentidos y significados”¹⁵².

¹⁵⁰ ESTRADA, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana, op.cit., p. 130

¹⁵¹ BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p.24

¹⁵² LINDÓN, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (Una presentación). En A. Lindón (Ed.), *La vida cotidiana su espacio-temporalidad* (págs. 7-18). Barcelona: Anthropos, p. 12

2.3.1 ¿Qué se espera del ser humano en el mundo de la vida cotidiana?

*“Pero aquí abajo
cada uno es su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol
y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve
con su fe veterana
el sur también existe”*

*En “El sur también existe”
Mario Benedetti*

La vida cotidiana no es una vida segura, cíclica, rutinaria, familiar e inmovible, sino que se encuentra sostenida por frágiles empotrados intersubjetivos que posicionan al ser humano en el sentido común¹⁵³, desde donde es posible apreciarse a sí mismo como agente¹⁵⁴ y ser entendido por los otros como tal.

El ser humano participa en ella a partir de las formas que ya son, inevitables y pautadas, aunque no fijas, en las que se espera que intervenga mientras opera en ellas, consciente que lo hace desde las condicionantes que le imponen las representaciones y hechos que ya están, incluyendo las acciones de los otros.

Imponer una agencialidad responde al hecho que solo en ella el ser humano consigue ser comprendido por sus semejantes, y solo en el actuar junto con ellos, pues “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un

¹⁵³ Acervo de conocimientos, correspondería “a una especie de recursos que sirve de insumo para las interpretaciones y para las explicaciones que cada actor realiza acerca del mundo” BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p.76

¹⁵⁴ Jodelet señala que es oportuno “considerar a los seres humanos como agentes cognoscentes, incluso cuando actúan dentro de los límites, históricamente especificados, fijados por condiciones sociales que ellos no reconocen, incluyendo las consecuencias de sus actos que ellos no pueden prever”. JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, op.cit., p.26

mundo circundante, común y comunicativo”¹⁵⁵. Así, la vida cotidiana es un mundo co-formado colectivamente.

Al respecto, Schutz manifiesta, que “en la vida cotidiana, cuando comparto experiencias con mis semejantes y actúo sobre ellos [...], encuentro listas las construcciones y presupongo que puedo captar los motivos de mis semejantes y comprender adecuadamente sus acciones para todos los fines”¹⁵⁶.

Entonces, se espera que el ser humano dirija “la atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de otro hombre, ya que en ellas se basan las construcciones mediante las cuales son interpretados sus motivos y acciones”¹⁵⁷.

El ser humano del mundo de la vida cotidiana, es un ser situado, encarnado y nómade¹⁵⁸, que participa y modifica con sus intervenciones, experimentando diversos contextos de inter-relación específicos según su situación¹⁵⁹.

A pesar que la exigencia de actuar está sub-sumida a las estructuras de tipificación o representación del mundo de la vida cotidiana, ella es posible por las propias cualidades de ésta. Su cualidad de trascender la situación contextual inmediata ofrece espacios de de-construcción, en la promesa que será entendido y comprendido por sus semejantes, además de actuar concertadamente con ellos en aquel espacio.

Desprendiéndose, que el ser humano experimentaría el mundo cotidiano como una “apretada trama”¹⁶⁰ de relaciones e interrelaciones, sin embargo,

¹⁵⁵ SCHUTZ, A., & LUCKMANN, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 25

¹⁵⁶ SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*, op.cit.,p.33

¹⁵⁷ IBÍDEM.

¹⁵⁸ No limitando el término nómade a una categoría espacial o temporal, más bien, conceptual, representacional. Hace referencia a un ser humano que se traslada en y desde distintas localizaciones conceptuales, que están en su mundo cotidiano, en el cual se da el permiso de sospechar, como actitud natural de estar en el mundo de la vida, con-formada por el él y por los otros.

¹⁵⁹ El concepto de “situación se determina justamente en que representa una posición que limita las posibilidades de ver” GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y método I*, op.cit.,p. 189

sería desde y en esta experiencia que la estructura del sentido común se justifica o corrige. Nos referimos a una co-experiencia, puesto que, con esos otros habitamos narrativas comunes donde “el mundo es interpretado como el posible campo de acción de todos nosotros”¹⁶¹.

En esta línea, la agencialidad del ser humano no se limita a compartir, sino por el contrario, es posible y exigible que las tipificaciones y/o representaciones que se mueven en ese mundo -especialmente en la movilidad de las experiencias diarias y la relación cara a cara- se exploren y re-signifiquen.

En el retorno a la relación cara a cara, las tipificaciones se hacen más a la mano, modificándose desde ahí, las representaciones omnipresentes y omni-abarcales, claro está, con cierta restricción.

Por otra parte, la aparente naturalidad que envuelve al mundo de la vida cotidiana sufre un desasosiego continuo a causa de un agente, un ser ex-puesto, donde lo más importante no es ni la posición (la manera de ponerse), ni la oposición (su manera de oponerse), ni la im-posición (su manera de imponerse), ni la pro-posición (su manera de proponerse); sino la ex-posición, con todo lo que conlleva de vulnerabilidad y de riesgo. Todas las demás experiencias no son, sí el ser no se ex-pone a que le acontezca algo¹⁶².

En su ex-posición el agente comprueba que transita por escenarios comunicativos que no le son del todo desconocidas, las situaciones novedosas emergen a partir del mundo de la vida cotidiana, “frente a la cual no puede adoptar una actitud extra-mundana”, solo desde dentro se puede tomar una

¹⁶⁰ SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*, op.cit., p.224. Admitimos que la existencia es una trama, y una trama es “el conjunto de combinaciones mediante las cuales los acontecimientos se transforman en una historia o –correlativamente- una historia se extrae de acontecimientos. La trama es la mediadora entre el acontecimiento y la historia. Lo que significa que nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia” RICOEUR, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica. Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura* (25), p. 192

¹⁶¹ SCHUTZ, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*, op.cit., p. 22

¹⁶² LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, op.cit., p. 95

posición, haciendo uso de su tradición cultural¹⁶³. Desde aquí podría tomar posición, interpretar y encauzar lo que le está sucediendo.

De esta manera, la ex-posición del ser da curso al encuentro de unos y otros, para plantearse hermenéuticamente “la pretensión de que sus emisiones concuerden con el mundo, así como criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez”. De este modo, el ex-ponerse da pie a re-conocer “la reciprocidad en las estructuras del mundo de la vida cotidiana que fijan las formas de la inter-subjetividad del entendimiento y por tanto de la acción posible”¹⁶⁴.

Participar de forma recíproca significa que se participa en el mismo grado en que se está implicado en ese mundo. Con el mismo grado de ex-posición, a ambos les acontece algo en la misma medida.

Se experimentan así contextos singulares de interacción según la propia biografía. Apreciando que se es comprendido por los otros e invitado a actuar en sintonía con ellos en procesos complejos, históricos, de producción y reproducción de lo social. Procesos que implican que lo nuevo encuentra explicación desde lo antiguo.

¹⁶³ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op. cit., p. 178

¹⁶⁴ IBÍDEM, p. 179

2.3.2 ¿Desperdiciando el mundo de la vida cotidiana?

...La gente no será manejada por el automóvil, ni será programada por la computadora, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor.

Los economistas no llamarán nivel de vida al nivel de consumo, ni llamarán calidad de vida a la cantidad de compra.

Los cocineros no creerán que a las langostas les encanta que las cocinen vivas.

La santa Madre Iglesia corregirá algunas erratas en las piedras de Moisés: el sexto mandamiento ordenará: “festejarás tu cuerpo”.

El noveno que desconfía del deseo, lo declarará sagrado. la Iglesia también dictará el undécimo mandamiento que se le había olvidado al señor: “amarás a la naturaleza de la que formas parte”

*En “Delirar, soñar en voz alta”
Eduardo Galeano*

En la actualidad la vida está organizada para que nada pase. “El exceso de información y de opinión no deja lugar a la experiencia”. El ser humano se ha conformado con saber y opinar sobre muchas cosas, sin arriesgarse a experimentar, convirtiéndose en un ser que no tiene tiempo, pues todo lo que le pasa (si le llega a pasar) le ocurre demasiado rápido, casi en forma de shock, configurándose “un ser siempre activo al que le resulta difícil parar”¹⁶⁵.

Por otra parte, el desperdicio de la experiencia acarrea que el mundo de la vida cotidiana no se constituya en los rasgos que protegen aquello que es indiscutiblemente humano, entendiendo por condición humana, todo aquello que los seres humanos deben compartir.

Desperdiciar el mundo de la vida cotidiana, es desaprovechar la diversidad epistémica de un ser situado, un ser que deja sus huellas. Ya que,

¹⁶⁵ LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, op.cit., p. 90

“En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante de aquel “mundo” en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo “acabado”) repercutirán también mis experiencias personales; cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando “transmito” mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo”¹⁶⁶.

En la narración de lo acontecido, de cada vivencia en la que se experimenta algo diferente, en función de los temas de significación que cada uno aporta a lo experimentado¹⁶⁷, se da cuenta de las infinitas formas de saber.

Un saber que no busca “verdades que sean válidas y continúen siéndolo de una vez para todas y para todos”, sino más bien, “una verdad y falsedad” configurada en la crítica “a los datos de la evidencia” que desempeñan su papel en la vida cotidiana, mismos que son en ese marco, “fines cambiantes y relativos”, para los que bastan verdades y evidencias relativas”¹⁶⁸.

Es en y desde el mundo cotidiano que se constituyen “formas y figuras de las subjetividades creadas y modeladas en el devenir histórico [...] formas alternativas de re-apropiación existencial y auto-valorización” que podrían convertirse mañana en renovadas narrativas, dando vida a trayectos vitales de

¹⁶⁶ HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones península, p.24-25. Es importante señalar que para esta autora los seres humanos serían “sistemas creados y autocreantes. No son parte de la naturaleza ni tampoco parte de la sociedad, porque surgen del ajuste a priori de lo social y lo genético: la co-temporalidad y co-espacialidad, de estos dos a priori es por completo un accidente” (p.64)

¹⁶⁷ LÓPEZ, J. A. (2005). Planificar la formación con calidad. Capítulo I. Madrid: Editorial Praxis, p.103

¹⁶⁸ HUSSERL, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*, op.cit. p. 6-7

seres humanos “que se niegan a entregarse a la entropía característica de la vida moderna”¹⁶⁹.

Desechar la experiencia implicaría que las formas de re-apropiación no fueran posibles, puesto que el ser humano no se re-produciría en su condición de tal.

“Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. [...] La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo”¹⁷⁰.

Desperdiciar la ex-posición del ser, frena una actividad hermenéutica que solo encuentra sentido en la acción de empantanarse en el mundo de la vida cotidiana. De este modo, en la tarea de la búsqueda de la validez en el propio mundo cotidiano, el hombre debe reconocer que “el conocimiento de un auditorio no es independiente del conocimiento de la forma de influenciarlo [...] es también el conocimiento de la forma de moldearlo, y también el conocimiento de todo lo que lo ha moldeado en cualquier momento del discurso”¹⁷¹.

Por lo tanto, una congenialidad de las premisas de la argumentación, ilustraría que el ser humano se ex-pone para experimentar otras posiciones, por cuanto “hablante y oyente se entienden desde, y a partir de, el mundo de la vida

¹⁶⁹JODELET, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, op.cit., p. 36

¹⁷⁰HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, op. cit., p. 19

¹⁷¹PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 23

que les es común, sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo”¹⁷².

Desperdiciar la experiencia es malgastar la razón misma de vivir, la condición propia del ser humano, es dejar a un lado el sentido común y por tanto, regalar a la nada su potencial creativo.

“El sentido común hace coincidir causa e intención; le subyace una visión del mundo basada en la acción y en el principio de la creatividad y de la responsabilidad individuales. El sentido común es práctico y pragmático; se reproduce adherido a las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y, en esa correspondencia inspira confianza y confiere seguridad”¹⁷³.

En consecuencia, desechar el mundo de la vida cotidiana es desperdiciar “un horizonte que ofrece una provisión de auto-evidencias culturales con patrones de interpretación a los que asiste el consenso de todos”¹⁷⁴. En que lo que pasa, entrega los enraizamientos basales que constituyen el ámbito esencial de la de-construcción.

Desperdiciar la experiencia, es decir, la ex-posición en el mundo de la vida cotidiana, es despilfarrar lo vulnerable de ésta, puesto que en ella se es capaz de hallar los desvíos y fracturas por donde adentrarse y perderse, con la complicidad de estar con otros en un mundo que les es propio.

Tal desaprovechamiento, solo lo podemos comprender al suponer que no existe un re-conocimiento, a pesar de que “la comunidad originaria permanece como realidad cotidiana aún en la sociedad posmoderna”¹⁷⁵, como narrativas que siguen relatándose, aun cuando son transformadas por el paso del tiempo y

¹⁷² HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit., p. 179

¹⁷³ DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, op.cit., p. 121

¹⁷⁴ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit., p. 355-356

¹⁷⁵ LINDÓN, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (Una presentación), op.cit., p.16

el espacio. Desperdiciarlo, significa entonces, no reconocer que ésta es la cuna de los primeros enraizamientos de la vida social.

En otras palabras, este proceder implica rechazar el margen para la improvisación que ella entrega, que de acuerdo a su uso podría subvertir desde dentro el mismo orden establecido. Es en ese margen de indeterminación donde se libra el actuar de-construccionista.

Ex-ponerse en el mundo de la vida cotidiana es asumir la vulnerabilidad de la condición humana, donde se des-entraña “el agregado potencial de sentido” que se sobre-imprime en el acto de apropiación de las representaciones en el mundo cotidiano. No presentarse sería “desaprovechar su condición de des- anclaje espacio-temporal y su dimensión asociativa”¹⁷⁶, mismas que le permitirían a los seres humanos tomar cierta distancia y otra posición, convenciéndose que no están totalmente atados por las ficciones ordenadoras.

Por lo tanto, sería negarse a ser un subversivo, a inhibir los efectos de las imposiciones que a fin de cuenta buscan que en el mundo de la vida cotidiana “no pase nada”. Sería huir de lo imprevisto.

¹⁷⁶ REGUILLO, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana, op.cit., p.80

2.4 TERCER RASTRO: LENGUAJES¹⁷⁷

*Quisiera hablarte
como hablan ahora,
casi borrados por las sombras
el arbolito y el aire;
como el agua corriente,
soliloquio sonámbulo;
como el charco callado,
reflector de instantáneos simulacros;
como el fuego:
lenguas de llama, baile de chispas,
cuentos de humo.
Hablarte
con palabras visibles y palpables,
con peso, sabor y olor
como las cosas.*

*En “Carta de creencia”
Octavio paz*

El mundo de la vida cotidiana es “una estructura comunicativa” dónde los que la co-forman se entienden precariamente entre sí, pues “se encuentran en una situación cultural de la que hacen uso y renuevan simultáneamente, [...] al coordinar sus acciones a través del reconocimiento inter-subjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica”. Acción que sirve, entre otras cosas a la renovación del saber cultural, a la integración social, a la creación de solidaridad y a la formación de modos existenciales¹⁷⁸.

En virtud de esa acción, “el significado se hace público y compartido”, posibilitando que “las formas de vidas adaptadas culturalmente dependan de estos significados y conceptos compartidos”, que configuran narrativas, que son y están para “negociar las diferencias de significado e interpretación”,¹⁷⁹

¹⁷⁷ En este apartado nos referiremos al lenguaje en términos muy generales, sin embargo, en el desarrollo argumental de esta tesis se incorporan elementos que complejizan esta dimensión.

¹⁷⁸ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op. cit., p. 195

¹⁷⁹ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. p.29.

desprendiéndose, que el lenguaje sería el núcleo medular de la existencia humana.

Por todo esto, no resulta suficiente tratar al lenguaje como bien cultural, junto a otros bienes culturales, más bien, sería cuestión de aceptar que el lenguaje es la forma de atestiguar nuestra existencia.

2.4.1 La condición vulnerable del lenguaje

“Si comprendemos en qué medida vive el hombre dentro del lenguaje y es formado por éste y cuánto significa el lenguaje para la auto-realización del hombre y su entendimiento del mundo, también la pedagogía se verá obligada a brindar plena atención a tales procesos”

*En “Educación y Lenguaje”
Otto Fridehic*

Que el ser sea lenguaje, implica que aquello que sea el ser solo se re-presenta como lenguaje o lo que es lo mismo, su existencia se da dentro de un lenguaje y “sus respectivos horizontes abiertos”¹⁸⁰. Esto acarrea, consentir la vulnerabilidad y contingencia del lenguaje, al unísono que la vulnerabilidad del ser, pues él sería lenguaje y el lenguaje solo es el ser que intenta aplacar su finitud, al tiempo que le va su existencia.

Asimismo, como ser es saber y el saber se da dentro de un contexto lingüístico, estos saberes son, igualmente vulnerables y lábiles. Así, los lenguajes no son solo fenómenos culturales en los que el ser humano encuentra sus empotrados, estos son también el lugar donde el saber está inscrito. Los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, “sino algo que son”¹⁸¹. Pues,

¹⁸⁰ GADAMER, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, p.74.

¹⁸¹ MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 10-45). Bogotá: Siglo del hombre. p.32.

“las palabras con las que nombramos lo que somos, lo que hacemos, lo que pensamos, lo que percibimos o lo que sentimos son más que simplemente palabras. Y por eso la lucha por las palabras, por el significado y por el control de las palabras, por la imposición de ciertas palabras y por el silenciamiento o la desactivación de otras, son luchas en las que se juega algo más que simplemente palabras, algo más que solo palabras”¹⁸².

Desde aquí, el lenguaje no es simplemente un conducto neutro o fijo a través del cual las ideas son comunicadas a otros, sino que “juega un papel constitutivo en la organización del proceso mismo del pensamiento”. El lenguaje permite pensar sobre la experiencia y nominarla, además de pensar sobre sus patrones y relaciones, de este modo, “la falta del lenguaje puede dejar áreas de la experiencia sin reflejar y expresar, en otras palabras, sin reconocer”¹⁸³.

El comprender del ser humano está destinado a la lingüisticidad en un sentido necesario y factible. Comprender, asumiendo los límites del lenguaje. Límites que son el horizonte, la perspectiva que no alcanza a des-velar todo, ya que hay ámbitos que no se dejan re-presentar e interpretar en él.¹⁸⁴

Entonces, “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo”¹⁸⁵. Circunscrito a una situación hermenéutica y a la posibilidad de convertirse en expresión razonada para des-velar lo no dicho. Así, “el límite del lenguaje es, en realidad, el límite que se lleva a cabo en nuestra temporalidad, en la discursividad de nuestro discurso, del decir, pensar, comunicar, hablar”¹⁸⁶.

¹⁸² LARROSA, J. (2003). *Leer es como traducir*. Notas sobre la condición babélica de la lengua. En M. L. González, *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas* (págs. 37-51). Barcelona: Miño y Davila Barcelona: Miño y Dávila, p. 87

¹⁸³ BOWERS, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*, op.cit., p. 234

¹⁸⁴ GADAMER, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, op.cit., p. 80

¹⁸⁵ WITTGENSTEIN, L. (2008). Parte I. En L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (págs. 39-44). Barcelona: Crítica, p. 43

¹⁸⁶ GADAMER, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, op.cit., p. 158

Sin embargo, el lenguaje busca incansablemente

“dar sentido y nombrarlo todo, aunque sea confusamente, dando muestra de la finitud humana, otorgando sentido incluso al sinsentido (porque al nombrarlo como “sinsentido” le da el sentido del sinsentido), nombra incluso lo innombrable (porque al nombrarlo como innombrable, ya lo ha nombrado). De esta forma, el mundo humano es siempre el mundo del sentido, por lo tanto, el mundo del lenguaje”¹⁸⁷.

La vida cotidiana es sobre todo vida en el lenguaje que se co-forma con los otros y por medio de él. Por tanto, la comprensión de estos principios es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana, misma que tendría su arraigo en la realidad del sentido común.

Por tanto, resulta relevante no solo lo que hacen los seres humanos, sino “lo que dicen que hacen, y en lo que dicen que los llevó a hacer lo que hicieron”. También, “lo que la gente dice que han hecho los otros y por qué”, pero, sobre todo, “cómo dice la gente que es su mundo”¹⁸⁸.

“Por lo demás, la palabra no es sólo la palabra individual, el singular de las palabras que, unidas, forman el discurso. La expresión está vinculada más bien con un uso lingüístico, según el cual la palabra tiene un significado colectivo e implica una relación social”¹⁸⁹.

Esto pone de relieve la interrelación entre lo dicho y lo hecho, una relación inevitable de la existencia del ser en un mundo de significantes, puesto que su actuar se sustenta en la existencia de una “congruencia públicamente interpretable entre decir, hacer y las circunstancias en que ocurren lo que se dice y lo que se hace”¹⁹⁰.

¹⁸⁷ GONZÁLEZ, M. (2006). Hermenéutica e infinitud de la experiencia. Gadamer y la ontologización del lenguaje. En P. Rivero (Ed.), *Cuestiones Hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer* (págs. 81-96). Ciudad de México: Ítaca, p.87

¹⁸⁸ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 35

¹⁸⁹ GADAMER, H-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, op.cit., p. 12

¹⁹⁰ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 43

Por eso el lenguaje es el lugar donde se habita, donde el ser humano ha de encontrar lo que es, lo que ha sido y lo que todavía no es, porque el lenguaje lo dice y en él ha de buscar decirse. En otras palabras, el lenguaje es reconocimiento y retorno.

Por consiguiente, en el lenguaje se pre-inscriben los modos de ser en la existencia, mismos que son dados por los modos de ser del lenguaje que lo precede. Es desde esta finitud en la que reposan las maneras de ser que se abren para re-novar lo ya dicho. En consecuencia, “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”¹⁹¹.

¹⁹¹ GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p. 298

2.4.2 La condición babélica¹⁹² del lenguaje

*Las palabras son inciertas
y dicen cosas inciertas.
Pero digan esto o aquello,
nos dicen.
Amor es una palabra equívoca,
como todas.
No es palabra,
dijo el Fundador:
es visión,
comienzo y corona
de la escala de la contemplación
—y el florentino:
es un accidente
—y el otro:
no es la virtud
pero nace de aquello que es la perfección
—y los otros:
una fiebre, una dolencia,
un combate, un frenesí, un estupor,
una quimera.*

*En “Carta de creencia”
Octavio Paz*

“Babel significa que la palabra humana se da como confusa, como dispersa, como inestable y, por lo tanto, como infinita. Babel atraviesa cualquier fenómeno humano de comunicación, o de transporte o de transmisión de sentido”¹⁹³.

Significa, además, conjugación de lenguajes, consonancia de pluralidades de lenguajes, posición inmanente de la condición humana. “...Son los hombres, no el Hombre, los que viven en la Tierra y habitan en el mundo”¹⁹⁴. Seres humanos que tienen lenguajes, que generan mundos particulares cuya pluralidad es detonada en diversos procesos, entre ellos la educación/crianza.

¹⁹² Concepto rescatado de las ideas desarrolladas en el texto de Gadamer, vid. GADAMER, H.-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, op.cit.

¹⁹³ LARROSA, J. (2003) Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua, op.cit., p. 42

¹⁹⁴ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 22

Dado que, en el proceso en que el lenguaje es enseñado-aprendido, se genera un vacío, una fractura que la crianza debe llenar. ¿Cómo y con qué lo llenará? Es la interrogante siempre presente, sin respuesta definitiva, no obstante, con la certeza que dará lugar a una pluralidad.

Así, el modo mediante el cual se transmite el lenguaje al ser humano que va formándose, es decisivo, puesto que éste condiciona el mundo en que vive y la manera en que se comporta en él. De este modo, la formación por medio del lenguaje, así como las vías hacia su adquisición, no constituyen un aspecto simple que se limita a la reiteración.

Desde esta perspectiva, la acción educativa en y desde el lenguaje, es concebida como una práctica hermenéutica de-constructiva que hace frente al principio restrictivo del lenguaje, “envoltura que rodea al hombre”¹⁹⁵, por lo que es indiscutiblemente plural y polifónica, al tiempo que la hace “posible” desde el ejercicio hermenéutico que concibe las configuraciones hechas, partiendo de las situaciones vitales de las que han surgido (de un lenguaje o una palabra dicha concretamente en una situación determinada por sujetos encarnados en una existencia materializada).

“Potencia de la palabra”¹⁹⁶, desde la cual, la pluralidad de lenguajes responde a las diversas formas de habitar en él. Dichas formas se generan en el constante regreso al estado rústico de los éstos. Su estado más experiencial e inmediato, aquel que ofrece la urdimbre de los fenómenos en la vida cotidiana.

¹⁹⁵ FRIEDRICH, O. (1974). *Lenguaje y Educación*. Buenos Aires: Estudios Alemanes. p. 154

¹⁹⁶ IBÍDEM., p.18. Gadamer lo conceptualiza como una “dimensión interna de multiplicación”; para señalar que cada palabra, tropo o enunciado (retomando el eje de Batjín) irrumpiría desde un centro y desplegaría una relación con el todo, y solo esto es palabra, enunciado vivo. “Hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece, y deja aparecer el conjunto de la acepción del mundo que le subyace. Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que esté ahí también lo no dicho, a lo cual se refiere como respuesta y alusión. La ocasionalidad del hablar humano no es una imperfección eventual de su capacidad expresiva, sino más bien, expresión lógica de la virtualidad viva del hablar, que sin poder decirlo enteramente pone en juego, sin embargo, todo un conjunto de sentido” GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*, op.cit.,p. 286-287

Otro proceso que potencia lo babélico, estaría asentado en los transcurso interpretativos y en la pretensión de validez de las emisiones que operan en el mundo de la vida cotidiana. Así, el lenguaje enraizado en este mundo se re-crea a través de los procesos hermenéuticos que tienen lugar en la búsqueda de validez de las representaciones en la experiencia, donde ésta se somete a posibles críticas, se abre y se anticipa al mundo, sin dejar de crear ataduras en determinadas interpretaciones, dándole al ser humano un sitio seguro donde morar.

De esta forma acaecen los procesos interpretativos, desde dentro de las estructuras, inherentes al mundo de la vida cotidiana. Teniendo lugar en los espacios e imprevistos que se suscitan en la práctica hermenéutica, en el momento en que se separan “eso sé”, del “cómo sé”, en el instante en que las certezas lingüísticas “se transforman en contenidos de la comunicación y con ello en un saber asociado, con pretensiones de validez y susceptibles de crítica. Todo esto transcurre en los momentos en que la aproblematicidad de la vida cotidiana desaparece”¹⁹⁷.

En esta actividad interpretativa, los participantes del mundo común “deforman la realidad en cuanto comienzan a emplear el lenguaje común para interpretarla, vale decir, traducen las experiencias que no son cotidianas para volverlas a la suprema realidad de la vida cotidiana”¹⁹⁸. Fracturas y desvíos desde donde procedemos con la de-construcción.

Apreciamos así, pluralidades que surgen en los intersticios de las formas de intercambio y producción cultural, que abordan el modo en que el saber es producido, mediado, rechazado y representado dentro de las relaciones de poder. Proceso re- productivo de carácter colectivo, sustentado desde la reflexión-pensamiento-acción para la humanización.

¹⁹⁷ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit., p. 315

¹⁹⁸ BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p. 149

Juegos de lenguaje que despiertan una fragmentación en múltiples lógicas locales, donde es imposible encontrar una certeza última, por cuanto, “lo que hace al lenguaje es su uso, sus prácticas de utilización en los diversos juegos, cuyos usos conforman diferentes significados y entre ellos sólo hay un aire de familia”¹⁹⁹.

Nos referimos a la actividad lingüística que se presenta bajo la forma de sistemas tradicionales propios de las comunidades. No obstante, a pesar de esta especificidad, lo común se halla en la capacidad de crear significados o sentidos, los que son creados para el otro o con el otro, con la intención de dialogar. En este contexto, la materialidad del lenguaje es siempre materialidad específica de una lengua.

Desprendiéndose que el lenguaje, por ser el vínculo dialógico que permite expresar y representar el mundo (que implica el sentido total de todas las expresiones), “se desborda para re-crearse y pluralizarse”²⁰⁰, desborde que es provocado por la implicancia en la realidad de un ser concreto y no-conformista.

Así, habitar el lenguaje babélicamente significa habitar una lengua, que nunca es idéntica a sí misma. Babel no solo nos aporta la diferencia entre los lenguajes, sino la diferencia en la lengua, en cualquier lenguaje

“Habitar Babel babélicamente significa además habitar una lengua inapropiable, hacer la experiencia de la inapropiabilidad de la lengua. Babel no nos da sólo la diferencia entre la lengua propia y las lenguas ajenas, sino que nos da la inapropiabilidad y, por lo tanto, la extrañeza,

¹⁹⁹ WITTGENSTEIN, L. (2008). Parte I. En L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, op.cit., p.37. Remitiéndonos a las argumentación de Gadamer en relación a que el fenómeno del lenguaje no se contempla desde el enunciado aislado, “sino desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que es a la vez un vivir en diálogo” GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. op.cit., p. 194

²⁰⁰ RICOEUR, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós, p. 47

de nuestra propia lengua, la experiencia de que nuestra propia lengua no nos pertenece”²⁰¹.

Materialidad que implica que los discursos dentro de una lengua, por ser muchas veces ambiguos y polisémicos, “deben ser llevados al dominio público y negociados en él”. Así, el ser humano se hace, mediante “significados públicos y procedimientos de interpretación y negociación compartidos”²⁰².

Los lenguajes se presentan como una morada abierta, misma que al tiempo de ofrecer la seguridad de con-formar un espacio público en el que se producen las transacciones de la vida cotidiana, entregan las posibilidades de negociación y nuevos significados, es decir, una lengua débil e inconclusa.

En consecuencia, “la negociación, por densa que llegue a ser, debe ser públicamente accesible, o la cultura caerá en la desorganización y sus miembros individuales con ella”²⁰³.

Las diferencias entre lenguajes situados y/o lenguas, son, “esencialmente, diferencias entre visiones del mundo”. Cada lengua tendría una visión del mundo que le es propia, por eso, el ser humano es, “en virtud de la lengua que habla”, constituida por los lugares donde han andado sus pies, se “ve ligado siempre a determinadas perspectivas”²⁰⁴.

²⁰¹ LARROSA, J. (2003). Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua., op.cit., p. 49

²⁰² BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 29

²⁰³ IBÍDEM, p. 34

²⁰⁴ FRIEDRICH, O. (1974). *Lenguaje y Educación*, op.cit., pp.150 y ss.

2.5 CUARTO RASTRO: MODOS DE ESTAR-SER EN EL MUNDO

*Prófugo de mí ser, que me despuebla
la antigua certidumbre de mí mismo,
busco mi sal, mi nombre, mi bautismo,
las aguas que lavaron mi tiniebla.
El espejo que soy me deshabita:
un caer en mí mismo inacabable
al horror del no ser me precipita.*

*En "La caída"
Octavio Paz*

Explorar el despliegue del devenir del ser humano sobre las coordenadas de su existencia, no busca responder a la interrogante ¿Qué es el ser humano? De eso ya hay bastante. Muchos han emprendido la tarea de fundar teorías acerca de la esencia del ser humano²⁰⁵, entre ellos podemos mencionar a: Kant, Heidegger, Hegel y Marx, Feuerbach, Nietzsche, Scheler, junto a muchos más.

Asimismo, muchas veces la trayectoria de la interrogación se ha limitado a las reflexiones y problemáticas de ciertos pensadores, sin considerar prestar atención a las cavilaciones que se generan en el mundo de la vida cotidiana, con los lenguajes, en la práctica hermenéutica y de-constructiva, de seres concretos en un mundo concreto.

Porque, como bien indica Foucault, en cierto sentido el ser humano “está dominado por el trabajo, la vida y el lenguaje: su existencia concreta encuentra en ellos sus determinaciones; no es posible tener acceso a él sino a través de sus palabras, de su organismo, de los objetos que fabrica”²⁰⁶. Producciones que son singulares a cada tiempo y lugar, haciendo imposible admitir concepciones universales de lo que es el ser humano en sí.

²⁰⁵ BUBER, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica. p. 15 y ss.

²⁰⁶ FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI. p. 298

A todo esto se suma la premisa que el ser, no puede re-velarse asumiendo las formas de un ser que ya es, una esencia, en un espesor subyacente ajeno a toda circunstancia, por el contrario, sus modos se des-velan en una irreductible y provisoria anterioridad, es decir,

“estos contenidos que su saber le revela como exteriores a él y más viejos que su nacimiento, lo anticipan, desploman sobre él toda su solidez y lo atraviesan como si no fuera más que un objeto natural o un rostro que ha de borrarse en la historia”²⁰⁷.

Presunciones que contradicen las tendencias de los saberes pedagógicos de ignorar las preocupaciones teleológicas, por una parte, y por otra, las preocupaciones ontológicas y existenciales de los seres que participan en la conformación de mundos de vidas cotidianas. Visto así, los saberes pedagógicos olvidan frecuentemente el potencial epistémico de seres situados en su mundo cotidiano.

Apreciamos que tal tendencia ha incidido en que la pedagogía sea un saber fuera de lugar, que no interpela a los seres en sus decires-haceres, sino por el contrario, ya que las concepciones filosóficas que han fundado la pedagogía tradicional, son concepciones locales que se han universalizado.

Constituyendo actualmente concepciones universales, que en la búsqueda de elementos comunes de lo humano, han invadido espacios singulares, no con la pretensión de ser contrastados o de-construidos por las narrativas locales, sino con la intención de homogenizar, en aras de un ideal de ser humano. Buscando de esta manera vaciar el saber pedagógico, con la pretensión de presentar a algunos como pastores de la manada, manteniendo viva la metáfora raigal que los seres humanos son ovejas de un rebaño que un sabio pastor cría, encarnándose en el

“...único humanista absoluto, el amo real de la ciencia pastoril. La tarea de este superhumanista no sería otra que la planificación de las

²⁰⁷ IBÍDEM., p. 305

propiedades de una élite, que deberá ser desarrollada de por sí, y por amor a la totalidad”²⁰⁸.

No obstante, esto daría origen a saberes des-contextualizados, que siguen dependiendo en gran medida y a menudo sin sentido crítico, de las concepciones unificadas y universalizadas de lo que significa “ser”, instalando comprensiones fijas de la subjetividad.

Fijaciones que no son neutras, puesto que a través de los aparatos modernos de educación, son arraigadas en la conciencia colectiva de los seres humanos en todo el mundo y se consolidan, en parte, a través de la violencia de estas instituciones.

Nos referimos a concepciones filosóficas que generan disciplinas y prácticas en las que no hay confusión acerca de lo que es o debe ser el ser humano. Un saber concluido y fuerte, ajeno a la condición contingente y vulnerable del ser, que se asienta haciendo imposible para los seres situados, concretos, afirmar su propia visión del asunto.

“...una tentación perpetua de constituir una metafísica de la vida, del trabajo y del lenguaje. Pero éstas no son nunca más que tentaciones, disputadas de inmediato y como minadas desde el interior, ya que no puede tratarse más que de metafísicas medidas por las finitudes humanas”²⁰⁹.

Comprendiendo que la finitud del ser humano (entendida como devenir en la aplastante anterioridad que lo precede) en ningún caso niega que él pueda salir, o que la contingencia lo detenga siempre en ella. Pues, no se ha comprobado “que no se descubran aún sistemas simbólicos lo suficientemente puros para disolver la vieja opacidad de las lenguas históricas. La finitud del

²⁰⁸ SLOTERDIJK, P. (2000). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la Carta sobre Humanismo*. Madrid: Ediciones Siruela. p. 32

²⁰⁹ FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit., p. 310

hombre, anunciada en la positividad, se perfila en la forma paradójica de lo indefinido”²¹⁰.

La apuesta en este sentido es de-velar las preocupaciones existenciales como una forma de contribuir a un humanismo radical²¹¹. Preocupaciones que desbordan la relación del ser humano consigo mismo, puesto que es un ser finito y contingente, un ser de relaciones, que construye su vida sobre vulnerables empotrados.

Preocupaciones que finalmente se sobreponen a la tensión de la soledad y a la llaga viva de su problemática, pues piensa en su mundo y desde su mundo, dejando de lado ilusiones e imaginaciones acerca de la precariedad de la existencia que lo circunda. “Mi vida”, como punto de partida de las preocupaciones.

Mi vida entendida como la relación entre el mundo y el yo.

“El mundo exterior no existe sin mí pensarlo, pero el mundo exterior no es mi pensamiento, yo no soy teatro ni mundo -soy frente a este teatro, soy con el mundo-, somos el mundo y yo [...] Pero yo no soy un ser substancia ni el mundo tampoco -sino que ambos somos en activa correlación; yo soy el que ve el mundo y el mundo es para mí.

²¹⁰ IBÍDEM., p.306. Fenómeno que reformula Gadamer, de la siguiente manera “percibir los límites dentro de los cuales hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes; o más fundamentalmente, que toda expectativa y toda planificación de los seres finitos es a su vez finita y limitada. La verdadera experiencia, es así experiencia de la propia historicidad” GADAMER, H-G. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p. 221

²¹¹ Pensamos que la ignorancia de las preocupaciones ontológicas, teológicas, existenciales situadas y concretas, responden a la tendencia general de la pedagogía a enfocarse en temas de alfabetización. Quizás bajo la lógica que denuncia Sloterdijk y que define “una sociedad pacificada de lecto-amigos” en donde “el fantasma comunitario que está en la base de todos los humanismos podría remontarse al modelo de una sociedad literaria cuyos miembros descubren por medio de lecturas canónicas su común devoción hacia los remitentes que les inspiran” SLOTERDIJK, P. (2000). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la Carta sobre Humanismo*, op.cit., p. 23. Aludiendo a una domesticación ilustrada.

Si no hay cosas que ver o pensar e imaginar, yo no vería, pensaría o imaginaría- es decir, yo no sería”²¹².

Por tanto, el ser situado en su mundo cotidiano se topa con su vida, su realidad primordial. Mi vida, y ella es ante todo hallarse el yo en el mundo de forma no vaga. Hallarse en este instante, en este espacio, haciendo lo que se está haciendo, acabadas las abstracciones y los apriorismos esenciales.

“... pero encuentra, nótelo bien, no una teoría filosófica, sino al filosofo filosofando, es decir, viviendo ahora la actividad de filosofar como luego, ese mismo filosofo, podrá encontrarse vagando melancólico por la calle. [...] Es decir, encuentra el filosofar, el teorizar como acto y hecho vital, como un detalle de su vida y en su vida, en su vida enorme, alegre y triste, esperanzada y pavorosa”²¹³.

Nos referimos a modos y formas de existir. Definir esos modos es acción propia de la condición humana, ya que al tratarse de “mi vida”, nadie puede hacerlo por mí, correspondiéndose con una materialidad abrumadora e ineludible, es decir, formas de estar en el mundo contingente. Así, cada ser es el único testigo de su existencia.

De esta manera, la contingencia haría frente a las categorías inmovilistas de la existencia humana. Categorías que han impedido el encuentro, tanto con nosotros mismos, como con los otros y lo otro. La fuerza, por el contrario, se encuentra en la posibilidad de un ser inesperado, que se halla en las paradojas del cuerpo, de las cosas, del otro y sobre todo, del tiempo.

Un ser encarnado, “un registro abierto” en el que no es posible predecir lo que se inscribirá en él, pero una vez escrito, tendrá un devenir. Un devenir tangible. “El hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la

²¹² ORTEGA&GASSET, J. (1966). ¿Que es filosofía? En J. Ortega&Gasset, *Obras Completas* (págs. 401-404). Madrid: Revista de Occidente, p. 402

²¹³ IBÍDEM, p. 403

medida en que se realiza, no es, por lo tanto, más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida”²¹⁴.

Partiendo de esta base, los seres humanos pueden acceder a recursos críticos (siempre distribuidos de manera desigual en la sociedad) que son movilizados de manera incesante en la situación de *hacer la vida*. Recursos que se proyectan en las transacciones de la vida cotidiana, a pesar de la opacidad que irradian las narrativas que invaden su morada.

La cuestión principal en la restitución de las preocupaciones existenciales o en los modos de existencia de seres situados, no implica contentarse con su reconstrucción, sino que este trabajo de explicitación contribuya de manera importante a explorar las condiciones, para que las maneras de estar en el mundo, o la pluralidad de “mi vida” se desplieguen en el espacio público. Existencia en situación sería la propuesta.

2.5.1 Seres que habitan una existencia excesivamente precaria

*“¿Qué sentido tiene la vida? O mejor, ¿qué sentido
no tiene la vida? Todos los caminos van hacia la vida.
¿Por cuál debo decidirme?*

*En “El Mito de Sísifo”
Albert Camus*

En la superación de necesidades vitales y misiones que debe cumplir el ser humano, se constata que emerge, consecuentemente, una necesidad diferente, de otro orden, gratuita e inventada, la cual otorga posibilidades de rebasamiento a su existencia finita. Trascendiendo las necesidades que lo determinan, él elige. Elección que define “la radical responsabilidad que da curso a su existencia”, siendo lo humano “lo que él se hace”²¹⁵.

²¹⁴ SARTRE, J.-P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Quinto sol, p. 56

²¹⁵ IBÍDEM., p. 65

Así, aparece como telón de fondo la principal premisa del existencialismo. En este punto, intentamos señalar que las maneras de *hacer la vida* en situación, no niegan la responsabilidad que define al ser. Responsabilidad pesada e ineludible, que da luces de optimismo frente a los determinismos o naturalizaciones de la existencia humana.

Frente a esto, no planteamos que la situación en que el ser se hace, no permea ese hacer. Como señala Camus, en múltiples direcciones se vive y la inquietud es el camino a seguir. La decisión, sin duda, está teñida por la morada donde le ha correspondido existir, en esta presunción, el paso principal sería poner al ser humano en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia.

Existencia que no es concebida en términos individualistas, sino como bien lo indica Sartre, se trata de ser responsable de todos los hombres. Cuando “el hombre elige que ser, crea al mismo tiempo una imagen de ser humano tal como considera que debe ser”²¹⁶. Estas representaciones son elaboradas en el lugar que habita, integrando significaciones y sentido que se re-construyen colectivamente.

Las representaciones y significados con los que se halla el ser son referencias, pero en ningún caso un socorro, pues él “está condenado a cada instante a inventar al hombre”²¹⁷. Inventarlo en la finitud y vulnerabilidad de su condición.

“En el fondo de todas las positividades empíricas y de aquello que puede señalarse como limitaciones concretas en la existencia del hombre, se descubre una finitud -que en cierto sentido es la misma: está marcada por la espacialidad del cuerpo, por el hueco del deseo y el tiempo del lenguaje; y, sin embargo, es radicalmente distinta: allá, el límite no se manifiesta como determinación impuesta al hombre desde el exterior (porque tiene una naturaleza o una historia), sino como

²¹⁶ IBÍDEM, p.54 y ss.

²¹⁷ IBÍDEM., p. 47

finitud fundamental que no reposa más que en su propio hecho y se abre a la positividad de todo límite concreto”²¹⁸.

En otras palabras, todo ser está comprometido existencialmente, la pluralidad se desborda en qué esté comprometido hacia donde se proyecta.

Sin la pretensión de promover esencialismos, aquellos seres humanos que constituyen sus relatos en escenarios adversos, en relaciones de explotación y marginación, moradores de una singular finitud, re-crean formas singulares de hacerse humanos, algunos de los cuales se configuran desde unas narrativas, que son difícil de des-habitar.

En primer lugar, un condenado de la tierra (como los llamaba Fanon), encontraría en el corazón mismo de la materialidad o de la empiricidad la obligación de remontar, a voluntad, asumiendo su responsabilidad, fundado en su positividad y en las formas que le indican que él no es infinito y por tanto, no es infinita su condena ni su explotación.

Lo principal es la positividad de la finitud y la asunción de la responsabilidad ante su hacerse, de este modo se abren caminos en la consideración de las condenas finitas. “Vocación negada pero afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores”²¹⁹.

Hablamos de des-humanizar, en el sentido de habitar lenguajes opacos que proyectan la infinitud de las condiciones y sus formas de ser, frente a una humanización, que por el contrario, alude a la finitud de las limitaciones que entregan la posibilidad de encumbrarla.

De modo que el problema de la humanización “asume el carácter de preocupación ineludible, reconocerse humano no sería solo viabilidad ontológica, sino realidad histórica”²²⁰.

²¹⁸ FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit., p. 301

²¹⁹ FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, pp.31-32

²²⁰ IBÍDEM., p. 33

“... se lleva la violencia a la casa y al cerebro del colonizado [...] El mundo colonizado se transforma en desgarró humano, el oprimido, el pobre, vive en un lugar de mala fama, se muere en cualquier parte, se deshumaniza, siente que no merece otro lugar que [...] una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz [...] una ciudad agachada, una ciudad de rodillas, revolcada en el fango”²²¹.

Todo esto se proyecta también en la condena de ser lo mismo y en la necesidad de no ser explotado. De este modo, para eliminar todo apremio se recurre a las herramientas que usan los explotadores, formándose ese ser humano en lo mismo que rechaza. De esta forma, el condenado se hace teniendo como ideal al ser que lo explota.

Lo inquietante es entender, cómo seres humanos formados en una relación de asimetría y explotación se van constituyendo en seres duales, contradictorios, “que alojan al opresor en sí. Se hacen en la copia del opresor y no transitan el camino de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, por el contrario, tienden a ser opresores también”²²².

Parece ser que la estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Así, su ideal es realmente, ser hombres, pero para ellos ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores²²³. “Estos son sus testimonios de humanidad”²²⁴.

²²¹ FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Argentina: Editorial último Recurso, pp. 33-34

²²² FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 21

²²³ Problemáticas que se comprenden, si apreciamos que muchos de los aprendizajes en la formación del ser humano se originan en procesos de imitación y modelado, en que unos y otros modelan sus conductas y representaciones, observando a los demás, ya que esto no requiere necesariamente acciones intencionadas o refuerzo-recompensa. Este proceso se configura en las positivities de los resultados que observa y de la valoración de su propia capacidad para llegar al mismo resultado. Consintiendo, que los modelos a imitar son creíbles, y que les traerá beneficios. (Aprendizaje vicario), vid., BANDURA, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Al hacerse de este modo, el oprimido se encuentra perjudicado en sus procesos de de-colonización, puesto que por su inmersión en una narrativa opresora “no reconoce en antagonismo al opresor, de ahí este extravío: la identificación con su contrario”²²⁵.

Desde esta perspectiva, un ser humano que aspira a ser “*más*”, no desea superar la contradicción con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, por el contrario, para muchos, “*ser más*” significa ser ellos mismos transformándose en opresores de otros. A modo de ejemplo, sabemos que algunos solo buscan adquirir las certificaciones de las instituciones educativas con el propósito de ser patrones de nuevos empleados, es decir, “*mandar al más chico*”.

Una filosofía de la educación no puede conceptualizar la cuestión del ser desde la consideración única de la existencia o de uno mismo, sino mediante la consideración de la conexión del ser con todas sus relaciones y experiencias de ser. “El hombre puede llegar a su propia existencia únicamente si la relación total con su situación se tiñe de carácter existencial, es decir, si todos los modos de sus relaciones en la vida se hacen esenciales”²²⁶.

Esto resulta especialmente cierto, en la problemática de seres que se han convertido en lo que son, “mediante la negación íntima y radical de lo que han hecho de ellos”²²⁷.

²²⁴ FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*, op. cit., p. 27

²²⁵ IBÍDEM., p. 27

²²⁶ BUBER, M. (1967). *¿Qué es el hombre?*, op.cit., p. 112

²²⁷ FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*, op. cit., p.13. Tomando en consideración que se ha llegado a cierto consenso, en que las identidades se construyen en el dualismo, (grupos mayoritarios y minoritarios; hombre/mujer, etc.) y antagonismos desde la infancia que se van configurando y transformando gradualmente a través de la ex –posición al mundo de la vida. “Aunque la mayoría de las identidades sociales son relativamente estables, muchas cambian paulatinamente”, sin embargo, por definición, al ser compartidas por una comunidad, “sólo pueden cambiar si la mayoría de los miembros de dicha comunidad cambian”. “Esta naturaleza performativa y dinámica de la identidad supone una concepción de ésta como atributo, desprendiéndose que la performatividad de ésta solo se logra de forma contextual”. DIJK, V., & ATIENZA, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*(353), p.70. En la misma línea, se encuentra la

“...Apenas abrían los ojos, los hijos han visto cómo golpeaban a sus padres [...]. Pero esas agresiones renovadas sin cesar, lejos de llevarlos a someterse, los sitúan en una contradicción insoportable [...]. Después de eso, aunque se les domestique a su vez, aunque se les enseñe la vergüenza, el dolor y el hambre, no se provocará en sus cuerpos sino una rabia volcánica cuya fuerza es igual a la de la presión que se ejerce sobre ellos”²²⁸.

perspectiva de pensar en zonas de desarrollo próximo de la identidad, desde un punto de vista sociocultural los entornos de aprendizaje serían ámbitos donde los que co-forman el mundo de la vida cotidiana “establecen vínculos entre pasado, presente y futuro a través de la referencia a identidades que se construyen de forma dialógica, asociadas a personas y actividades determinadas que desembocan en el desarrollo de su identidad”. POLMAN, J. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación* (353), p.141) Es decir, sería una “identidad aprendiz”, pues siempre se estaría construyendo como proceso instituyente de co-formar el mundo de la vida y sus transacciones interpretativas, siendo el fundamento de las identidades participar en las situaciones educativas y de aprendizaje. Esta identidad funcional en los contextos educativos, es la que intervendría como mediadora en las construcciones de representaciones e interpretaciones. COLL, C., & FALSAFÍ, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de educación*(353), p.220). Una identidad situada y trans-situada, una identidad distributiva, que define al ser humano como un agente en la construcción de significados. Un “yo distribuido”, producto de las situaciones en las que participa. BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 134

²²⁸ FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*, op.cit. p. 113

2.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: LO INELUDIBLE, “UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE”

“Todo el mundo descubre, tarde o temprano, que la felicidad perfecta no es posible, pero pocos hay que se detengan en la consideración opuesta de que lo mismo ocurre con la infelicidad perfecta. Los momentos que se oponen a la realización de uno y otro estado límite son de la misma naturaleza: se derivan de nuestra condición humana, que es enemiga de cualquier infinitud. Se opone a ello nuestro eternamente insuficiente conocimiento del futuro; y ello se llama, en un caso, esperanza y en el otro, incertidumbre del mañana. Se opone a ello la seguridad de la muerte, que pone límite a cualquier gozo, pero también a cualquier dolor. Se oponen a ello las inevitables preocupaciones materiales que, así como emponzoñan cualquier felicidad duradera, de la misma manera apartan nuestra atención continuamente de la desgracia que nos oprime y convierten en fragmentaria, y por lo mismo en soportable, su conciencia”

*En “Si esto es un hombre”
Primo Levi.*

El des-cubrimiento viene a constituir el principio del fin, ya que desde el fin de un recorrido se puede vislumbrar el comienzo. Sin embargo, no se puede renegar de él por haberlo obtenido sin haberlo perseguido. Asumiendo la tentación de alejarse de él en busca de algo más, por exigencia del rigor académico. Nos contentamos y no nos desgarramos en un afanoso camino, sino, mostrarnos más bien satisfechos en el pasmo de lo des-cubierto.

Ese pasmo, que denominamos “vulnerable”, surge de sensaciones, de contrariedades, de los deseos de no construir nada definitivo, sino más bien fútil, consecuencia de un proceder poco metódico, que no distingue muchas veces entre la esencia y la apariencia, y por tanto, muchas veces no decide y se encuentra escindido.

De este modo, la adjetivización de vulnerable se presenta sin invitación, atraída por una morada asentada en lo material, lo temporal y espacial de la existencia y del saber humano.

Lo vulnerable aparece como el espacio en que se entretejen ideas que en ocasiones pueden parecer distantes, pero que en el discurso proferido guardan relación. Admitiendo, con optimismo, que en ellas se experimenta la posibilidad, tanto de la certeza como de lo imprevisto, de la permeabilidad como de la impermeabilidad, de lo que implica hablar de colonialidad, como de de-colonialidad. Por lo tanto, se revelan discursos en tensión, elaborados desde hilos discursivos que pueden dispararse hacia una liberación o hacia una sumisión. Tensión entre potencia y acto.

Nos referimos a nuestras ficciones discursivas, que se re-conocen débiles como respuesta a los saberes fuertes, los cuales a diferencia de los nuestros, se esconden tras pesadas armaduras que no les permiten moverse al son de los pasares y decires, que esconden sus debilidades, que escapan a los riesgos, que erigen defensas, que se arman. Por el contrario, los nuestros, en su precariedad, se saben frágiles, constituyéndose en el reconocimiento que no siempre tendrá una respuesta precisa, que no siempre estarán de buen talante, que sus representaciones no son seguras.

Un saber que se sabe insignificante, contingente, con la posibilidad de no haber sido y de errar, enfrentando pretensiones de irrefutabilidad e inmutabilidad.

De esta manera, saberse vulnerable le confiere la capacidad de concebir otras instancias, impensables, no planeadas. Saberse lábil, fundamentalmente humano, implica asumir que el éxito no está asegurado, pero tampoco el fracaso.

Aunque esto no significa que este saber haya renunciado a argumentar y a narrar presupuestos que puedan ser defendibles para el establecimientos de algunas condiciones, tampoco supone que todos los argumentos o premisas

sean relativos, sino que concibe la idea de sostener argumentos y narrativas que estén abiertas al diálogo y al análisis crítico, pero que en ningún momento puedan suponerse como verdaderas o dogmas de formación del ser humano.

En suma, frente a las vulnerabilidades desplegadas en los apartados anteriores, es ineludible hablar de una pedagogía vulnerable, entendida, como un conjunto de saberes interrelacionados en torno a la formación del ser humano. Saberes plurales, ambiguos, narrativos, argumentativos, tropológicos, sobre todo contingentes y finitos, enredados en la materialidad precaria de la existencia humana.

Una pedagogía que estaría inscrita en seres humanos que se insertan en un tejido de historias, lenguajes, significaciones que los aprisionan, ya sea para su degradación o para encumbrar su existencia. Asumiendo que corren la misma suerte los saberes que tienen la probabilidad de ser desacreditados o adulados.

En otras palabras, una pedagogía que no tiene miedo de la precariedad humana que se concreta en su finitud y contingencia, que no rehúye al ser humano que es responsable de su hacerse como tal y que no tiene en sus manos las condiciones de su existencia. Inquietándose en la idea que el “ser humano es una mezcla entre lo que le es propio y lo que corresponde al mundo [...], entre el hacer y ser hecho”²²⁹.

Estos saberes pedagógicos ponen en cuestionamiento la idea de excelencia de la condición humana, respondiendo de manera responsable a la complejidad de las localizaciones donde las preocupaciones por el ser se formulan, en y desde la experiencia de invisibilidad, explotación e indigencia; en lugares cuyos habitantes co-existen con narrativas que los inducen a pensar que “*están de más*” en el conjunto de la sociedad o que son unos “*venidos a menos*”.

De este modo, una pedagogía vulnerable no esquiva lo lábil de la existencia humana, más bien encuentra sentido en la acción de ahondar en su vulnerabilidad, en lo agrietado del existir, en sus claros oscuros. Revelando,

²²⁹ Larrosa parafraseando a M. Nussbaum, vid. LARROSA, J. (2003). Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua, op.cit., p. 128

consecuentemente, la posibilidad de superación al unísono que la de degradación.

A esta pedagogía le convoca más que nada la convicción de pensar, de construir, de imaginar y especialmente de conversar. Una pedagogía que se cría en la conversa.

Ella se asienta en el desasosiego que supone la existencia humana, en un desencanto que se lanza al futuro como potencial. Una pedagogía que no tiene intenciones redentoras, si no que se hace en las condiciones precarias de algunas localizaciones, presentándose como un saber de seres de carne y hueso, que tienen que vivir para salir al paso. Anti-héroes que se enfrentan a situaciones comunes y contradictorias.

De esta forma el anti-héroe se contrapone a la ascendente pretensión de excelencia que se le atribuye. Fatalidad y miseria serían otras formas de contranarrativas.

Nos referimos a un ser humano que desde y en su quebranto, transforma, creando las posibles positivities en su modo concreto y singular de ser, desde y en su condición de estar ligado a una historicidad ya hecha, descubriendo que no es contemporáneo del origen que se esboza a través del tiempo, de las cosas sustrayéndose a él.

“Cuando trata de definirse como ser vivo, sólo descubre su propio comienzo sobre el fondo de una vida que se inició mucho antes que él, cuando trata de retomarse como ser que trabaja, sólo saca a luz lar, formas más rudimentarias en el interior de un tiempo y de un espacio humanos ya institucionalizados, ya do-minados por la sociedad; y cuando trata de definir su esencia de sujeto parlante, más acá de cualquier lengua efectivamente constituida, no encuentra jamás sino la posibilidad ya desplegada del lenguaje y no el balbuceo, la primera palabra a partir de la cual se hicieron posibles todas las lenguas y el

lenguaje mismo. El hombre siempre puede pensar lo que para él es válido como origen sólo sobre un fondo de algo ya iniciado”²³⁰.

De este modo, una pedagogía vulnerable hospeda un ser finito y contingente, centrándose en la manera en que éste se articula sobre lo ya iniciado en su aquí, para *hacer su vida*. Busca en los pliegues, en las fracturas en las que habita, concediéndole frescura -momentánea y precaria- a su existencia, ya que él se hunde hasta las primeras ficciones, al tiempo que se sostiene en la novedad de sus recorridos.

Un ser humano que en su existencia va tomando desvíos y curioseando fracturas, potenciando su “estar” en un mundo que ya lo antecedió. Mundo que pertenece “a un tiempo que no tiene ni las mismas medidas ni los mismos fundamentos que él”²³¹. Estos precarios desvíos y des-cubrimientos, poblados de meditaciones depositadas en su propio hacer, dan algún sentido a su existencia.

Desde estas argumentaciones, podría entenderse también esta pedagogía vulnerable, como una pedagogía parasitaria²³², con total dependencia de lo ya dicho y nombrado. Una pedagogía que se mueve en la fragilidad de su lucha por complicar. Complicación que más temprano que tarde la complicará también, obligándola a rehacerse en la misma vulnerabilidad y finitud en que lo hizo antes. Una pedagogía que se re-conoce en la mimesis²³³.

²³⁰ FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit., p. 325

²³¹ IBÍDEM, p. 310

²³² Muchos de los términos utilizados son extraídos de la lectura de RICOEUR, P. (1986). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus y SARTRE, J.-P. (1999). *La náusea*. Salamanca: Losada.

²³³ “La mimesis de la praxis nunca es reproducción y reflejo servil de la realidad, sino representación de circunstancias individuales (ficticias o no) en la que se resalta la significación y validez”. Es decir, “el destino y el conflicto que viven Antígona o Edipo es siempre más que la problemática de estas figuras literariamente individualizadas, es más, sólo es artísticamente válida su dramatización en cuanto su alcance rebase la individualidad” SPANG, K. (1984). Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. *Anuario filosófico*(17), p.156. “La mimesis, sería la capacidad del lenguaje para ir más allá de sí mismo, y especialmente de la dimensión ontológica- referencial”, en que interpretar lo que le ocurre es “desplegar el mundo

No obstante, la pedagogía vulnerable recorre el difícil camino de una sensibilidad que proyecta siempre su disgusto frente a los fundamentos y las verdades definitivas. Una pedagogía que toma las imágenes y fragmentos propuestos desde el pasado y el presente desde diversos ángulos, distanciándose de la ilusión que hay un punto de vista supremo.

Apreciándose, una pedagogía excluida por interesarse en lo excluido, en lo fronterizo, en el borde, en aquello que contradice al consenso, que no se enfoca necesariamente en el contenido significativo de las narrativas, sino en las condiciones y premisas de las historias que crean y son creadas por seres situados. Una pedagogía marginal, que presiente que aún hay ciertos engaños en las narrativas sobre la igualdad, los derechos humanos, la libertad, el progreso, la posmodernidad.

Tal como se presenta esta pedagogía, correspondería a un saber que no tiene miedo de las metáforas y las metonimias, pues “su logro no es la verdad sino la forma de vivir la verdad”²³⁴. Solamente tiene miedo de las mono-metáforas y las mono-metonimias.

En otras palabras, es una pedagogía que cuida las formas en que las culturas de seres condenados funcionan pedagógicamente. Hospeda y cría los modos en que transmiten sus valores para vivir una existencia humana, buscando siempre ir más allá del solo hecho de sobrevivir. Una pedagogía que ensalza la condición epistémica de todos los seres humanos.

No podemos olvidar que esta pedagogía restituye a la existencia del ser humano su capacidad epistémica. Espítame sobrecargada de mundaneidad, de materialidad, de relaciones, de misterios que apuntan más allá del mundo de aquí.

Desde estas presunciones, lo menos propio es proyectar una pedagogía fuerte, que tenga sus saberes acabados, iluminando las grietas de la existencia.

de su referencia en virtud de su disposición” RICOEUR, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta, p. 298

²³⁴ MÉLICH, J.-C. (2003). *Infinitud y Contingencia*, op.cit., p. 129

Lo propio es asumir la vulnerabilidad y desde ahí remontar la finitud de sus saberes.

Apostamos por una pedagogía que promocióne prácticas donde su slogan principal sea: “*así lo hago*”²³⁵, frente a la consigna: “*así se hace*”. Un saber local, circunstancial, que se muestra y no se impone negando al otro en una palpable no comunicación. Una pedagogía que se nutre de lo que saben los humanos, pero también las plantas, los ríos y las nubes, vivenciándolos, ya que no se pueden aprehender.

Una pedagogía que está alerta a la posibilidad de des-cubrir, en una conversa atenta y amigable, que tiene menos que ofrecer que otros saberes.

Desde aquí, se hace patente que esta pedagogía tiene tatuada la de-construcción, por mostrar la inevitable sensación de estar atrapada en los problemas de la reflexión y la meta-comunicación, en una regresión casi infinita de concepciones confusas, dicotómicas, con lados ocultos, con personajes invisibles, con des-enlaces anhelados pero no concretados, con muchos “de repente” que no le permiten adormecerse.

Una pedagogía que se desasosiega en las experiencias de vida que atienden las marcas en el recorrido de la existencia cotidiana. Los lugares donde éstas se suceden se vuelven escenarios pedagógicos, en el sentido práctico del término, ya que solo en ellos se puede volver a re-crear lo vivido. En otras palabras, esta pedagogía estaría anclada en la fragilidad, en la incerteza de lo topo-gráfico.

De este modo, ella es evocada en los lugares donde se hacen posibles los contenidos de la vida social, permitiendo comunicar el espacio del cuerpo con el tiempo de la cultura, las determinaciones de la vida biótica con la pesantez de la tradición. Espacialidad y tiempo, experimentadas en lo inmediato de las tipificaciones.

²³⁵ Una conceptualización presente en las narrativas locales a la que solo atendimos cuando fueron leídas en un artículo, (de ahí el declararnos vulnerables, inconsecuentes, muchas veces sordos de nuestras propias lenguas), vid. RENGIFO, G.(2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico. *Revista de Educación y Cultura*, N° 72 págs. 54-58

Mundos cotidianos en los que “*pasa algo*”, por tanto, mundos vulnerables que hospedan lo lábil de la experiencia y lo re-novado de las interpretaciones intersubjetivas que se generan continuamente en ellos. Todo esto forjaría inevitablemente una pedagogía lindante que transita entre lo seguro y lo imprevisto.

Una pedagogía susceptible al impacto de las experiencias y a la práctica hermenéutica de los que co-forman el mundo de la vida cotidiana. De este modo, ella puede pensar la educación y la formación a partir de su propia vulnerabilidad, misma que hace posible que siga interrogándose por la educación.

Así, nos encontramos frente a una pedagogía que tiene forma silenciosa, que no desea hablar del hombre universal, de su reino o de su liberación, sino, más bien, que conduce sus saberes a las representaciones que el mismo ser concede a su existencia. Una pedagogía que no quiere pensar, sin pensar también que el ser humano piensa. Es una pedagogía vaga²³⁶.

La condición de vulnerable le regalaría a la pedagogía grietas abiertas al mundo cotidiano, para exponerse al dolor, a la falta, a las contradicciones, a las pasiones, a las preocupaciones y las necesidades de seres igualmente vulnerables.

En esta situación, la pedagogía vulnerable estaría determinada por el origen y los tipos de eventos que la impactan, definiéndose única, móvil y contingente, pues lo vulnerable se hace contingente.

El adjetivo de vulnerable le concede un carácter dual, ya que una pedagogía vulnerable lleva marcada originariamente la impronta de su ascendencia mestiza e híbrida. Eso explica que su hacer y saber se muevan en las

²³⁶ En que “el acercamiento solo es posible en un proceso que abarca lo sensorial-intelectual, lo múltiple-unitario, lo particular-universal, desde una analogicidad que nos permitiría manejarnos en saberes vagos y provisorios, corregibles y mejorables”. SILAR, M. (2001). *Hermenéutica analógica y semiótica en Mauricio Beuchot: un encuentro fecundo*. México: Analogía Filosófica. p. 43

oposiciones y en el ejercicio de-constructor, para socavar las clasificaciones, sugiriendo y provocando el lugar que ocupan diversas jerarquías.

Visto así, la pedagogía es vulnerable porque se ve arrastrada por fuerzas que parecen contrarias, cambiando de rumbo en razón de lo que les ocurre a seres situados en los márgenes, en lo desdeñado, en lo olvidado, en busca de desarrollar su potencial transgresor.

Lo vulnerable, nos ayuda a precisar que se trataría de un saber pedagógico que está construido a la vez que no lo está, siendo un eslabón entre la construcción y la de-construcción de sus saberes, por el simple hecho de instituirse en la jaula del mundo cotidiano, en otras palabras, no habría nada que la afligiera.

Sin embargo, la situación de participar de la experiencia, de lo que le acontece a un ser humano materializado, podría inducirla a la incertidumbre, expuesta a una infinidad de fallos, dudas y vacíos, pero también de potencialidades.

Lo vulnerable sería, entonces, una respuesta a los sistemas cerrados e impermeables que impiden todo ataque que comprometa su integridad. Concebir pedagogías vulnerables es permitir que los afectados ejecuten códigos arbitrarios.

No obstante, se trataría de una pedagogía humilde, que se sabe frágil y nota la punzada de esa vulnerabilidad; a la vez que se siente mal, preocupada, hastiada, impotente, des-cubriendo incesantemente, saboreando, librándose de ser una marioneta.

Pedagogía en zozobra debido a su exposición a la erosión del devenir del ser humano. Figurándose, como una educación utópica, “que se sabe lanzada al futuro, y que se sabe también desencantada. Porque utopía y desencanto, lejos de contraponerse, tiene que corregirse recíprocamente”²³⁷. Una pedagogía que está invenciblemente ligada a la práctica.

²³⁷ MÈLICH, J.-C. (2003). *Infinitud y Contingencia*, op.cit., p. 131

Concluyendo, esta pedagogía tiene como de-venir hacer surgir la trama de todas las positividades y antes de ellas, la finitud que las hace posibles; además de las relaciones en y desde el mundo de la vida cotidiana, las significaciones del lenguaje, ambas interrogadas en la práctica hermenéutica de-constructiva de seres que se saben co-formando ese mundo cotidiano, asumiendo la responsabilidad de hacerse. La pedagogía vulnerable busca interrogar estas relaciones que hacen pensar en “posibles”, en su modo concreto de ser.

Desde aquí se desprende que la visibilización de los saberes otros no debe ser entendida como una misión de rescate esencialista de ciertas narrativas, el punto es, más bien, situar “la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de saber”, y de esta forma promover la capacidad de “re-significar las formas hegemónicas de saber desde el punto de vista de la racionalidad subalternizada”²³⁸.

Apreciamos que la pedagogía vulnerable se mueve en la práctica de de-construir y des-activar valores, normas y prácticas reduccionistas, monológicas, situadas en el orden, negando el caos, normas unificadas y conclusas, valores de asimilación, homogenización, de erradicación del otro diferente, normas de diferenciación jerárquica-meritocrática, de transformar al otro en lo mismo.

²³⁸ MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Colección Razón Política. Ediciones del Signo . p. 231

SEGUNDA PARTE: POSICIÓN

CAPÍTULO III

POSICIONES METODOLÓGICAS

“Si partimos de que como seres corporales estamos co-determinados por nuestro Ser-Aquí y de que la pregunta ‘¿quién soy?’ no puede ser respondida sin relación con la pregunta ‘¿dónde estoy?’, entonces la normalización de los espacios vitales se amplía así a una normalización de la vida misma en la que, como consecuencia, se allanan diferencias y se reduce la tensión entre mundo propio y mundo extraño. La formación del espacio viene acompañada por la multiplicidad de sombras de una deformación del espacio”.

*En “Umbral de los sentidos”
Bernhard Waldenfels*

3.1 REFLEXIONES METODOLÓGICAS

Cuando nos enfrentamos a un trabajo investigativo, nos encontramos con una gran diversidad de propuestas en torno a cómo abordarlo, frente a la cual, no queda más que la opción de acomodarnos y ceñirnos a sus procedimientos y técnicas. Sin embargo, todo esto no es tan simple, especialmente, cuando venimos desarrollando un pensamiento que alude a la vulnerabilidad de la existencia²³⁹.

Eso nos obliga a mirar con desconfianza lo que ya está dado, desconfianza sobre todo en nosotros mismos, por sentirnos incapaces de cumplir con las exigencias y expectativas que se despliegan de cada una de sus propuestas.

²³⁹ Teniendo en cuenta que, al parecer de Geertz, en actualidad los científicos sociales “son libres ahora de dar a su trabajo la forma que deseen en términos de sus necesidades, más que en términos de ideas heredadas sobre la forma en que eso debe o no debe ser hecho [...] Nacidas omniformes, las ciencias sociales prosperan a medida que la condición que he descrito se torna general”. GEERTZ, C. (1980). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. *American Scholar*, 49 (2), p. 168

Puesto que cuando nos introducimos en sus narrativas y supuestos nos hallamos frente a un conjunto de ficciones que no logramos dimensionar. Una serie de conceptualizaciones que sintetizarían experiencias, borrando todo vestigio de fractura y vulnerabilidad.

Los atisbos de vulnerabilidad o quiebre se restringen a la praxis del investigador. Remitiendo a una responsabilidad individual por no dominar totalmente los procedimientos, no realizar un trabajo riguroso siguiendo cada etapa, no empaparse en la literatura que relata sus ficciones. De esta forma la actividad investigativa se ve atrapada en una serie de narrativas y tropos, que como barcos, están ahí y aunque no nos sean propios debemos embarcarnos en ellos para llegar a un determinado puerto. Un puerto que a pesar de estar desamorándose, sigue ahí.

En este marco, nos subimos a bordo de la perspectiva cualitativa²⁴⁰, una embarcación que ofrece espacio para moverse y extenderse. Con un timón sensible a los movimientos del mar y a los deseos del navegante. Unas velas que se dejan mover por el viento. Un mástil estable y resistente. Un ancla que asegura la permanencia en un lugar.

Desde estas analogías, abrimos paso a otra forma de decir y dar cuenta del contenido de los elementos conceptuales y metodológicos que orientaron la travesía de nuestra investigación.

²⁴⁰ Por darle un nombre que a todos les sea familiar, a pesar que en él se puede apreciar una polifonía de significados (para algunos cualitativa es más interpretativa, para otros fenomenológica o etnográfica, etc.) Con esta etiqueta solo deseamos que el lector comprenda cual es nuestro horizonte más general. Sin embargo, hemos de dejar en claro, que la síntesis que representan las etiquetas, constituye un proceso altamente complejo. En ellos coincidimos por Geertz, que “más que enfrentados a una matriz de clases culturales, de tipos fijos divididos por diferencias cualitativas tajantes, más y más nos vemos nosotros mismos rodeados por un campo enorme y casi continuo de obras diversamente pensadas y variadamente construidas; obras que solo podemos ordenar práctica y relacionalmente, según nos impulsen nuestros propósitos. No se trata de que no tengamos más convenciones de interpretación; tenemos más que nunca, construidas -y a menudo mal construidas- para acomodar una situación que al mismo tiempo es fluida, plural, descentrada y fundamentalmente ingobernable”. GEERTZ, C. (1980). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social, op.cit., p.167.

La “obra viva o carena”²⁴¹, la constituyeron las premisas del enfoque cualitativo que le dieron forma al casco de nuestra embarcación. Forma que se caracterizó por enfatizar la legitimidad en la producción de saberes a través del abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas, mismas que se desvelaron en un acercamiento a la vida cotidiana, siendo valoradas por ser únicas, multifacéticas y dinámicas.

Un segundo elemento que participó en esta configuración, fue la relevancia de la comprensión, que se concretó en la constitución de consensos, en el diálogo. Diálogo que ineludiblemente se dio por la presencia de seres a los que le va su existencia y por tanto, expresaron sus perspectivas. Obviamente estas perspectivas fueron distintas, porque cada cual las localizó en el punto desde y en donde atestigua su existencia.

En el desarrollo de la investigación, la relevancia de la interacción comunicativa que fue adquiriendo nuestra carosa, le confirió un carácter realizativo²⁴², mismo que finalmente le dio consistencia para fijar el rumbo, es

²⁴¹ La estructura sumergida de una embarcación.

²⁴² Conceptualización que surge como respuesta a la problemática de la comprensión en las ciencias sociales, específicamente al carácter autorreferencial de la práctica de la investigación y sus resultados. En general, según señala Habermas, por el hecho que todos somos miembros del mundo social de la vida, cuya pertenencia va ligada a la capacidad de lenguaje y acción, cuando un investigador da cuenta de una realidad, desde una actitud realizativa, los saberes resultantes son generados tanto por sus miembros, como por los investigadores que lo transforman a un mundo simbólico dentro de un discurso singular. No obstante, Habermas enfatiza que solo él que participa de esa generación puede valorar su presencia como miembro y/o ingrediente de ese mundo, considerando que se ha recurrido al habla y a la acción. El autor sugiere que la problemática que se presenta al investigador es mucho mayor de lo que se piensa, pues para tener acceso a ese mundo debe pertenecer a él, solo así podría tratar de describir sus ingredientes, porque “para describirlos, tiene que entenderlos; para entenderlos, tiene en principio que poder participar en su generación; y la generación presupone pertenencia”. Tal afirmación trae consigo, como lo indica Habermas, el problema de “la comprensión que no se realiza en solitario sino que es una acción comunicativa, por tanto exige la participación en un proceso de entendimiento que demanda el abandono de una actitud objetivizante, además de asumir una actitud realizativa”. HABERMAS, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos, pp.460 y ss. Por tanto, una investigación realizativa viene configurada por la transferencia a esta dimensión de las distinciones en torno a los actos de comunicación, que Habermas observa, siguiendo, principalmente, los planteamientos de Austin. Entonces, lo realizativo serían “más bien condiciones del reconocimiento intersubjetivo de una pretensión lingüística que, de forma típica a los actos de habla, establece un acuerdo, especificado en cuanto a su contenido, sobre las obligaciones relevantes para la interacción posterior”, HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit.,p.382. Es decir,

decir, definir cómo enfocar las interrogantes sobre el mundo y la forma de buscar las respuestas.

En la necesidad de evitar un naufragio, apreciamos los “posibles” del carácter realizativo, que intentó frenar, en alguna medida, la tendencia a poner en marcha una interrogación de nosotros mismos a través de los otros. Donde el otro solo acude como un espejo que facilita un análisis crítico de las propias narrativas y sus tropos, reduciendo la actividad investigativa a la mera reflexión del mundo del investigador como referente, por ser incapaz de adoptar otras posiciones o habitar otros relatos²⁴³.

Vulnerabilidades propias de un travesía de ex-posición a lo imprevisto, de navegar en el mundo de la vida cotidiana, abriéndose a un ser que co-forma relaciones, donde “ambos implicados se mueven simultáneamente en ambos niveles, (a) el nivel de la intersubjetividad, en el que hablante-oyente hablan entre sí, y (b) el nivel de los objetos o estados de cosas, acerca de los que se entienden”²⁴⁴.

Desasosegándose el proyecto, en el pensamiento que no se puede poseer una idea unitaria, trascendental y supra-histórica del ser humano, ni de cómo se ha formado y educado. A todo esto hemos de sumar, la precaria valoración de habitar un espacio de comunicación intercultural²⁴⁵, zona en la que entran en contacto lo global y lo local, espacios de coexistencia cultural, de negociación y transformaciones, en que lo marginal suele encontrarse en el centro del interés social.

el mundo, solo puede ser comprendido “en la actitud realizativa de un participante en la argumentación, en contraposición de la actitud de una tercera persona” (p. 290)

²⁴³ BARTOLOMÉ, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, Vol.12, p.216. Una tensión permanente en la ocupación de saber, pues “...a pesar del hecho de que esa realidad específica se manifieste a veces irreductible a los parámetros cognitivos que nos son propios, no tenemos otra posibilidad que recurrir a nuestros marcos referenciales para tratar de aprehenderla” (p.216).

²⁴⁴ HABERMAS, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*, op.cit., p. 347

²⁴⁵ En este espacio no se busca “dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros, que guardaban otras ovejas en otros valles, y así permitirnos incluirlas en el registro consultable de lo que ha dicho el hombre” GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p. 40

Espacios que potencian injertos, nuevos elementos y reglas combinatorias, que invitan a probar nuevos modos de actuar, diversas mixturas de símbolos, para ser aceptados o rechazados, conformando una multi-dimensionalidad y multi-vocalidad.

Estas zonas desafían a nuestra embarcación a construir (a través de complejos procesos) su interacción con el mundo de la vida cotidiana, elaborando representaciones que implican mecanismos de almacenamiento en diversos lenguajes y géneros discursivos.

De esta forma, con el propósito de dar mayor firmeza a nuestra barca, la carosa considera otros soportes, entre ellos, que los seres humanos transitan en el mundo, un mundo pletórico de significados, definidos como “productos sociales que surgen durante la interacción; los actores sociales asignan significados [...] a través de un proceso de interpretación”²⁴⁶.

Esto conllevó a que nuestra travesía estuviera abierta a la ambigüedad y multi-vocalidad de los lenguajes. Así, discurrir sobre ellos, supone constituir investigación expresiva, una praxis que acoge los juegos de lenguajes cotidianos co-formados en dinámicas ambiguas, propias de una existencia contingente y finita²⁴⁷.

Significados, sentidos y sinsentidos que se alojan en lenguajes directos y tropológicos, valorados como formas de configurar y/o transfigurar los mundos a los cuales llega la embarcación, pues ella trae a bordo la premisa que no es posible continuar haciendo de la tropología u otros lenguajes un terreno vedado al saber, puesto que los tropos, al igual que las narraciones serían modos

²⁴⁶ SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Icfes, p. 57

²⁴⁷ En este sentido, pensamos que los investigadores, que habitan el mundo académico, suelen apoyarse por lo general, en la intuición, la imaginación, las sensaciones y los sentimientos para alcanzar la comprensión de algunos fenómenos, sin embargo, cuando comparten sus logros en ese mundo, sus narrativas se vuelven lineales, formales, supra-humanas. Pareciera primar una especie de vergüenza de ser sorprendidos no representando su papel en la escena de una razón en particular.

culturales de configurar realidades, y con ello, medios invaluables del saber humano.

De este modo, polifonía y heteroglosía²⁴⁸, como giro lingüístico y retórico en la investigación, fueron recursos de los que echo mano nuestra embarcación, lo cual presupone que la acogida de lenguajes no solo implica decisiones estéticas y retóricas, sino también, compromisos ideológicos y epistemológicos. Todo esto pone en juego la interrogación por el de-venir humano y modos singulares de formarse, frenando la tentación de remitirse a esencialismos que preguntan por “el” ser humano, para establecer constantes antropológicas universales.

Estos argumentos nos llevan a incorporar en la construcción de la carosa de la barca, la premisa que solo desde un determinado lugar y no desde un no lugar, es posible producir saberes de naturaleza vulnerable, atendiendo a la vulnerabilidad de la existencia, por tanto, ex-puestos a ser cuestionados y a cuestionarse²⁴⁹.

²⁴⁸ Conceptualización que pone de relieve la condición material-relacional de los discursos. Entendiendo que no existe un discurso, sino discursos plurales que responden a la condición igualmente relacional del ser humano, que se co-figuran “en la heterogeneidad infinita de las situaciones vitales dentro de las cuales el yo y el otro nos colocamos en un determinado momento” (p. 37). En consecuencia “La palabra orientada a su objeto entra en este medio dialógicamente agitado y tenso de las palabras, valoraciones y acentos ajenos, se inmiscuye en sus complejas interrelaciones, se funde con unas, toma como punto de partida a otras, se cruza con terceras; y todo esto puede dar una forma esencial a la palabra, sedimentar en sus estratos semánticos, al hacer más compleja su expresión” (p. 169) BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus. Para un buen artículo que analiza las conceptualizaciones de polifonía, también enmarcado en los aportes de Bajtin, ver RIVERO, I. (2003). Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. *Athenea Digital*(3), 1-13, vid. LARRAÍN, A., & MEDINA, L. (2007). Análisis de la enunciación. Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de psicología*, 28(3), 283-301, ligado a la teoría de la enunciación.

²⁴⁹ Premisa que se desprende del pensamiento de Haraway, a lo cual podemos añadir: “La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología. El relativismo es una manera de no estar en ningún sitio mientras se pretende igualmente estar en todas partes. La “igualdad” del posicionamiento es una negación de responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en el encarnamiento y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. La moraleja es sencilla:

Desde estas instancias, el viaje en nuestra embarcación se propuso la búsqueda de una perspectiva²⁵⁰ conceptual y metodológica que le ayudará a abordar su preocupación por conducir la investigación a través de la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por seres humanos en un determinado contexto²⁵¹. En particular, la preocupación por cómo experimentan su existencia. En palabras de Husserl:

“La epojé [poner entre paréntesis el mundo objetivo] es, puede también decirse, el método radical y universal por medio del cual me aprehendo como un yo puro, con la vida de conciencia pura que me es propia, en la cual y por medio de la cual el mundo objetivo entero es para mí, y es precisamente tal como es para mí. Todo lo perteneciente al mundo, toda realidad espacio-temporal, existe para mí, es decir, vale para mí, y vale para mí porque la experimento, la percibo, me acuerdo de ella, pienso de alguna manera en ella, la enjuicio, la valoro, la apetezco, etcétera”²⁵².

solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva”. HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, p. 329

²⁵⁰ Entendiendo perspectiva como horizonte. “Horizonte es el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Aplicándolo a la conciencia pensante hablamos entonces de la estrechez del horizonte, de la posibilidad de ampliar el horizonte, de la apertura de nuevos horizontes”. GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p.189

²⁵¹ SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, op.cit., p.57. Considerando que en el mundo de la vida cotidiana “el ser humano participa continuamente, en formas que parecen ser inevitables, de las cuales presupone y considera real. Desde las cuales se comprende ese mundo”. Es decir, desde el acervo de experiencias previas, tanto de las propias como de aquellas transmitidas, que apoyan para narrar la existencia en ese mundo. SCHUTZ, A., & LUCKMAN, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*, op.cit., pp. 29-30

²⁵² Lo que está entre paréntesis cuadrado es una inserción nuestra, para dar cuenta cómo se entiende epojé en este enunciado. HUSSERL, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*, op.cit., p.10

Consistiendo que la fenomenología del lenguaje²⁵³ nos ayudó para describir la experiencia vivida, de forma tal que pudiera ser valorada para informar la práctica educativa.

3.2 LA VELA DE NUESTRA EMBARCACIÓN: UNA²⁵⁴ ETNOGRAFÍA

“...para él, será suficiente caminar para apoderarse de todo, para apresar y hablar de lo apresado; todo está a su disposición, todo le pertenece con la aprehensión original del lugar, todo le es comprendido”

*En “Totalidad e infinito”
Emanuel Levinas*

En este marco y siendo consecuentes con lo expuesto hasta ahora, no intentamos construir una embarcación totalmente original, sino, más bien, limitarnos a recoger los elementos ya existentes y a nuestra disposición, para organizarlos en una mixtura particular, propia de nuestra carosa, proporcionándole a la barca los recursos necesarios para su travesía.

Esta sección señalará supuestos de carácter epistemológico-ontológico, sobre esta perspectiva, aclarando algunas derivaciones metodológicas que son cubiertas por las ya disponibles, articuladas y consolidadas etnografías²⁵⁵.

²⁵³ Perspectiva que se observa en las narrativas de Hans-Georg Gadamer. Además de las ideas en torno a la identidad narrativa de Paul Ricoeur, principalmente. Sin dejar de mencionar la fenomenología de Fink. Observamos en todos estos discursos, la preeminencia del carácter lingüístico de la existencia. “Entonces constituye el lenguaje, el logos, precisamente el paréntesis que reúne la auto-comprensión humana y las estructuras de lo ente. El lenguaje no es, así, subjetivo-humano, ni está simplemente en las cosas mismas, él es el medio de encuentro de hombre y cosa, el espacio originario de la ontología” FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p.275. Desprendiéndose que en nuestra perspectiva cualitativa confluye la fenomenología y la etnografía. Aunque en muchos clasificaciones estas se ubiquen por separado, vid. GOVEA, V., VERA, G., & VARGAS, A. (2011). Etnografía: una mirada desde el corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17 (2), 26-39.

²⁵⁴ Usamos el artículo “una”, porque identificar “una” etnografía, al igual que “una” pedagogía busca enfatizar lo no conocido o lo indefinido de estos fenómenos, de esta forma nos otorga mayor posibilidad de continuidad y apertura.

Etnografía que en términos generales (particulares), sería vista como una

“descripción densa. Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas, que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas”²⁵⁶.

En el marco de una pedagogía vulnerable que busca agenciar prácticas de subjetivación e inter-subjetivación en todo ser humano, independiente de su localización, los métodos de la etnografía son determinantes, entre otras cosas, por su interés en los fenómenos sociales particulares, su tendencia de trabajar principalmente con datos no estructurados y con un pequeño número de participantes²⁵⁷.

Es esta una apuesta metodológica y teórico-epistemológica, que se apuntaría a la recuperación de la subjetividad del ser humano, considerado en su espacio vital cotidiano, aunque no abandona la idea de des-velar “referentes conceptuales que puedan trascender las meras narraciones descriptivas que ellos realizan sobre sus experiencias en la vida cotidiana”²⁵⁸.

²⁵⁵ Pues a pesar de las numerosas tipologías y clasificaciones ellas tienen elementos en común. “Tales son el holismo, su contextualización y su reflexividad. Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos. En detalle, una tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”; esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas. Una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle; un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo”. Atkinson y Hammersley (1994, p.248) citado en SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*, op.cit. p. 61

²⁵⁶ GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p.24

²⁵⁷ FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata, p.67 y ss.

²⁵⁸ RUNGE, K., & MUÑOZ, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana. Reflexiones antropológico-pedagógicas y

Por otro lado, la praxis etnográfica no solo se conforma en des-cubrir “una experiencia común, es más bien cuestión de ser consciente de la diferencia que se constituye en situaciones concretas, de reconocer las diferentes inscripciones, lugares o historias que empoderan e inhiben la construcción de categorías teóricas”²⁵⁹, como pobre, campesino, temporero, existencia, crianza. Categorías cardinales para la acción política, así como para un saber situado.

La praxis genera una mayor atención a las cuestiones del poder y es más sensible para mostrar seres humanos que de otro modo podrían haberse pasado por alto, no porque no formen parte del mundo de la vida cotidiana, sino porque han estado sometidos a procesos que los vuelven invisibles, es decir, han sido descuidados. De aquí que la etnografía debe avanzar en procesos de de-construcción, como una acción política.

Sin embargo, frente a todos los “posibles” que se nos abren desde y en la etnografía, deseamos destacar un cierto tinte, un detalle en la vela multicolor de la barca que nos transporta, y que respondería a la interrogante ¿Cómo concebir una etnografía que tenga el potencial de hacer patente lo aparentemente inescrutable y recóndito? Inquietud que nace del deseo de no alimentar el gusto por el exotismo, insinuando que lo otro es irreducible a la comprensión.

La respuesta se fue esbozando en consentir una etnografía que fuera un encuentro dialógico, donde los diferentes participantes, incluida la investigadora, estuvieran presentes.

“Soy consciente de mí mismo y me convierto en mí mismo solo al revelarme para otro, a través de otro, y con la ayuda de otro. Los actos más importantes que constituyen la conciencia de sí mismo están determinados por una relación hacia otra conciencia. [...] Separación,

sociofenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), p.68

²⁵⁹ Clifford, J. (1989, p. 179) Citado en YEHÍA, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa* (6), p.95

disociación, encierro en el ser es una razón importante para la pérdida del propio ser”²⁶⁰.

Así, apreciamos los puntos de vista particulares en lo cotidiano, como formas polifónicas de conceptualización del mundo en otros mundos. Mundos que pueden mezclarse, proyectarse tropológicamente, co- formarse, oponerse, solo en la conversa²⁶¹.

Se privilegia, por tanto, una etnografía dialógica, que asuma la ardua tarea de evitar en la praxis investigativa una prosa aseverativa y objetivista, presentada como lectura definitiva de las realidades socioculturales que se describen y se interpretan²⁶². Es decir, seres de palabras, cuidadores del ser, arrojados al mundo, donde la acción humana es comprendida como acción en-el-mundo, o haciendo la vida, situación que originariamente es realizada “desde la emergencia de la palabra en el diálogo”²⁶³.

La tarea de la etnografía que pro-ponemos (co-formada por hilos discursivos que anuncian su hibridez, su parasitaria condición) pone de relieve la pluralidad de lecturas que los diferentes agentes sociales participantes realizan de y en los acontecimientos. Por lo cual, se pro-pone recoger el máximo de voces,

²⁶⁰ BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, op.cit. p. 287

²⁶¹ Tomando prestado un pensamiento de Braudrillard, diríamos que “no hace más que hablar en favor de la eternidad de la seducción y de la impotencia para acabar con ella, pues la obsesión obscena por alzar el secreto es exactamente proporcional a la imposibilidad de conseguirlo jamás”. Tal obsesión sería la oportunidad de no agotar la diversidad epistémica asentada en lo contingente y singular, presente en seres situados. BRAUDRILLARD, J. (1997). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama, p. 63

²⁶² PUJADAS, J. (2010a). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (págs. 15- 67). Editorial UOC, p.57. Por el contrario, la etnografía aspira a saborear que el lenguaje es principalmente tropológico, que alude más al misterio y a su ocultación que a la presencia de ese ser ahí, que en cuanto nombrado, permanece en lo dicho. Un lenguaje auténtico, donde se mora y se anuncia el ser. Un ser que es testigo y por tanto va a atestiguar su existir. Al respecto, “¿Cuál es la palabra “auténtica”, es decir, no la palabra en que se dice algo verdadero o incluso la verdad suprema, sino la “palabra” en el sentido más auténtico? Ser palabra quiere decir ser diciente. [...], volvamos a reflexionar sobre el carácter de lo que es verdaderamente “una palabra”, a saber: que la palabra se sostiene y que uno la defiende, que uno está por ella. Patentemente, esto incluye ya el que la palabra con que se dice lo que se dice o que lo hace diciente erige una pretensión de validez permanente” GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p. 12

²⁶³ LÓPEZ, J. A. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*, op.cit., p. 115

discursos, interpretaciones, que moran en distintas formas (tropos, argumentos, tópicos, etc.), como base para construir una versión parcial²⁶⁴.

En palabras de Geertz, a nuestra barca con su vela se ajusta

“peculiarmente bien el concepto semiótico de cultura. Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales, yo llamaría símbolos), la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa”²⁶⁵.

En estos discurso va perfilándose, que privilegiamos una etnografía cuyo gesto por excelencia fuera aprovechar y hacer valer las experiencias afectivas, cognitivas, sociales y culturales de quienes elaboran saberes sobre su exposición en el mundo²⁶⁶, aunque ello signifique dar cuenta y reconocer la presencia de los puntos de vista del investigador, mismos que podrían favorecer la captación de experiencias no accesibles desde otras perspectivas²⁶⁷. Abriendo el desafío de construir con los otros una confrontación de posicionamientos que ampliarían y re-construirían nuevas narrativas.

²⁶⁴ PUJADAS, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural, op.cit., p.65. Lo que impediría caer en el error de construir textos objetivistas en que el saber desvelado solo sirve para ilustrar una determinada interpretación realizada por el investigador y sustentar su autoridad.

²⁶⁵ GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p. 27

²⁶⁶ Como una forma de retornar a la imaginación, porque entendemos que habitamos narrativas “...donde ya no hay alma ni metáfora del cuerpo; hasta la fábula del inconsciente ha perdido gran parte de su resonancia. Ningún relato ni instancia acuden a metaforizar nuestra presencia, ninguna trascendencia interviene en nuestra definición, nuestro ser se agota en sus encadenamientos moleculares y circunvoluciones neurónicas” BAUDRILLARD, J. (1988). *El otro por sí mismo*, op.cit., p.40.

²⁶⁷ SCRIBANO, A., & SENA, A. (2009). Construcción de conocimiento en latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de Moebio* (34), p.7

3.2.1 Algunos remendones a la vela

La investigación acarrea innegablemente una serie de inquietudes propias de su praxis, especialmente la investigación etnográfica, desde su “estar ahí”²⁶⁸, originándose un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo más que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos²⁶⁹. Un enfoque “que implica la superación del dato empíricamente registrado a través de la interpretación de sus significados”²⁷⁰.

Más allá de dichas turbulencias, consideramos necesario reconocer y delimitar los vínculos establecidos entre nuestro quehacer etnográfico vivencial y lo que implica una etnografía de carácter dialógico-crítico. Esto, aun cuando no se resuelva el debate y las divergencias, que lógicamente se generarán; sin embargo, ellas nos ayudarán a des-velar los límites en nuestro modo de hacer etnografía.

Tal aseveración responde a que las conceptualizaciones que constituyen discursos sobre qué hacer y cómo hacer una práctica, presuponen solo una opaca orientación, puesto que el ser en situación, explosiona una serie de acontecimientos que no se dejan amarrar en narrativas plagadas de instrucciones.

Entonces, ¿cuál es nuestro modo de etnografiar?

Un modo que asume sus limitaciones y fragilidades, cuyos efectos se valoran en las pinceladas narradas de una realidad. Admitiendo que elige un trazo, lo sitúa en un plano y lo ejecuta, poniendo en movimiento las líneas seleccionadas con el fin de incorporar una amplia mirada a la condición humana, elaborada de forma sensible y procurando desvelar y visibilizar situaciones de marginalidad y sufrimiento, al tiempo que estrategias y tácticas de resistencia al poder.

²⁶⁸ GEERTZ, C. (2001). *La interpretación de las culturas*, op.cit., p. 24

²⁶⁹ WOODS, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Morata, p. 21

²⁷⁰ Moores, G. (1993) citado en YEHÍA, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red, op.cit., p. 97

Esta sensibilidad fue una respuesta inevitable frente a la evidencia de la naturaleza recíproca de la experiencia investigativa. Tal respuesta se tensiona con la idea que el significado de dicha vivencia, no solo se ubique en el discurso final, producto de la indagación y reflexión, sino que la praxis investigativa es nada más y nada menos que un encuentro, un diálogo de seres humanos, frágiles, nauseabundos, angustiados, deseosos, generosos.

Constituyendo un acontecimiento que no quedó plasmado en el texto, aunque se perfilan algunas de las múltiples significaciones que se desprendieron.

Dichas significaciones se harían parte de una reflexión biográfica y autobiográfica que intenta maximizar lo particular de cada ser humano, constatando lo difuso de los límites. En consecuencia, originando la necesidad de desarrollar narrativas que plasmen la atención e interacción del investigador con los otros²⁷¹. Narrativas cuyas bases serían la descripción, la reflexión y el retorno.

De este modo, encontramos tentador adjetivizar a la investigación etnográfica de vulnerable, pues ella produce cierta versión “de la realidad, producto de procesos materiales y simbólicos que sostienen que cualquier lectura no puede ser entendida fuera de los puntos de vista desde los cuales se produce”²⁷². Sin embargo, esto no implica dejar de lado el esfuerzo de construir puntos de vista y narrativas contra-hegemónicas, pues

“Deberíamos aprender a vivir sin los rígidos discursos de la historia de salvación. Existimos en un mar de relatos poderosos. Ellos son la condición de la racionalidad finita y de las historias de vida personales y colectivas. No hay camino fuera de los relatos. Pero no importa lo que diga el Gran Padre de Un-solo-ojo. Hay muchas estructuras de

²⁷¹ DE LA GALA GONZÁLEZ, S. (2000). Identidad, otredad y etnografía: experiencias de campo de una etnógrafa "nativa". *Agora*, 19 (1), 81-94.

²⁷² MONTENEGRO, M., & PUJOL TARRES, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37 (2) p. 299

narración posibles, por no mencionar los contenidos. Cambiar los relatos, en un sentido tanto semiótico como material, es una intervención modesta que merece la pena”²⁷³.

Ya que al fin de cuenta, una pedagogía vulnerable requiere y le es propia una práctica investigativa precaria, un remiendo imperfecto desde el cual solo se asegura establecer una conexión parcial y abierta. Se trata de ocupar un lugar en dicha práctica, un lugar que no siempre es el mismo, pues cambia, fruto de una existencia muchas veces fragmentada, lábil, contradictoria y vulnerable.

Se trataría de una investigación que sugiere una praxis que vincula saber-vida, permitiendo que los seres humanos se sitúen frente a problemáticas de la materialidad de la existencias y sus modos de existir, entregando con ello elementos para una pedagogía vulnerable que cuida y es cuidada por el otro y lo otro.

Una praxis investigativa/etnográfica que permite acoger a un ser humano que se relaciona con la realidad y aprende de ella, ya que:

“la formación es un viaje abierto, un viaje que no puede estar anticipado, y un viaje interior, un viaje en el que uno se deja afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso, y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo”²⁷⁴.

La praxis se vería impulsada por la necesidad de repensar el sentido y sinsentido de la realidad, para que el pensamiento exprese su diversidad y polifonía, al tiempo que se expone a ser interrogada y valorar su propia pertinencia, permitiendo que una pedagogía vulnerable sea la “diferencia entre la pedagogía como forma de creatividad y la pedagogía como aparato instrumental de la ideología”²⁷⁵.

²⁷³ HARAWAY, D. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. Hombrehembraç_Conoce_Oncoratón*. Barcelona: Editorial UOC, p. 63

²⁷⁴ LARROSA, J. (2002). *Pedagogía profana*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas, p. 52

²⁷⁵ PÉREZ LUNA, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana* (23), p. 95

De este modo, hablaríamos de una investigación vulnerable interesada en analizar lo dado, aquello que se ha configurado e instituye-constituye prácticas, que ya transita como saber y que ha sido vivificado en la crianza; proceso que retorna a la lógica del des-cubrimiento re-creación, no así a “la lógica de la verificación”²⁷⁶.

Una praxis vulnerable que privilegie volver a los lugares más cercanos a nosotros mismos, no como un experimento, sino como una etnografía que considere sus realidades y ficciones²⁷⁷.

En suma, la praxis investigativa debe tener entre sus atributos la vulnerabilidad, para permitirse gastar sus bríos en lo local, lo situado o en las contingencias, sin tapujos, remitiendo a lo accidental y a la realidad, admitiendo que le importa la mera situación, lo contingente.

Admitir esto posibilitó abrirse a la comprensión que el contexto en el que necesariamente vive el ser humano, demanda una mirada lo más amplia posible, que constatare como existente y gravitante, lo que auténticamente es posible o relevante. A la sazón, la tarea de nuestro modo de etnografiar, fue un intento de apreciar lo contingente, versus los discursos que insistían

“... en que sólo hay un verdadero registro de cargas, una sola descripción verdadera de la condición humana, que nuestras vidas tienen un único contexto universal. Estamos destinados a pasar nuestra vida consciente intentando escapar de la contingencia en lugar de reconocerla y apropiarnos de ella, como hace el poeta vigoroso”²⁷⁸.

Este modo de etnografía tuvo que adoptar algunas modalidades particulares, entre ellas, romper la distancia emocional, indagar con y para los participantes; promover la polifonía, es decir, visibilizar las voces, tanto de los informantes como del etnógrafo, individualizar a los informantes como seres concretos y

²⁷⁶ PÉREZ LUNA, E., & SÁNCHEZ, J. (2007). Epísteme curricular y socio-investigación del conocimiento. *Revista de Educación* (24), p. 205

²⁷⁷ ARAIZA, A. (2007). Tres ensayos de epistemología. Hacia una propuesta feminista de investigación situada. Presentación. (U. A. Barcelona, Ed.) *Athenea Digital* (011), 263-270

²⁷⁸ RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Editorial Paidós, p. 20

situados, identificándolos por sus nombres, recordando que toda etnografía surge del diálogo con los informantes y finalmente, producir productos conscientemente híbridos²⁷⁹.

Considerando lo descrito, podemos señalar que las derivaciones metodológicas se constituyeron en torno a criar una pedagogía vulnerable, sobre todo, que lo construido o de-construido en la vivencia indagatoria educativa, no fue algo acabado, pues entre otras cosas, presentó vacíos, fracturas, contradicciones, quiebres y fisuras, visibilizando los procesos de afectación de todas las experiencias.

3.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio se desarrolló a partir de cuatro preguntas:

- ¿Cuáles son las pre-concepciones y los presupuestos de los saberes transmitidos a las nuevas generaciones por una familia que habita en una localidad rururbanizada?
- ¿Qué pluralidades de sentidos se re-crean en los saberes, desde los procesos de crianza con los tropos que inundan sus lenguajes cotidianos?
- ¿Cuáles son las preocupaciones existenciales que se desprenden de las narrativas que construyen los miembros de una familia que habita en una localidad rururbanizada?
- ¿Cómo experimentan el diálogo transgeneracional: conflicto y/o contraste; consonancia y/o disonancia de saberes?

²⁷⁹ FELIU, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athena Digital* (12), 262-271.

3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.4.1 Objetivo general

- Apreciar por medio de un estudio de caso²⁸⁰ como los sujetos discursivos se forman/educan y se muestran, a través de las diversas manifestación que adoptan sus discursos.

3.4.2 Objetivos específicos

- Apreciar algunos tropos definitorios de las preocupaciones existenciales que se construyen en la vida cotidiana de una familia que habita una zona rururbanizada.
- Comprender aquello que transita como saber en el lenguaje topológico re-creado en el proceso de crianza.
- Valorar la diversidad de argumentos que disparan los tropos en los discursos que estructuran las prácticas educativas.
- Reflexionar en torno a los contrastes y/o conflictos de los modos de saber, presentes en una familia de una localidad rururbanizada.

²⁸⁰ Sintéticamente, podemos señalar que de acuerdo a la clasificación de Stake, podríamos denominar a nuestro estudio de caso como instrumental, ya que respondería a una comprensión más general, versus a un interés intrínseco. Asimismo, y de acuerdo a este mismo autor, podría definirse como un estudio de caso típico, que estudiado en profundidad, aspiraría, principalmente, a modificar generalizaciones mayores. STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. p. 10-23. Por otra parte, de acuerdo a la clasificación de Yin, correspondería a un caso simple, ajustándose al propósito de re-conocer algún conjunto alternativo de formulaciones que pueden ser más pertinentes a una problemática. YIN, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. SAGE, p.25.

3.5 PARTICIPANTES/ESTUDIO DE CASO

En las ciencias sociales esta fuera de lugar la discusión que un grupo social pueda incorporarse a la producción de saberes a través de su experiencia. Se acepta también la premisa que seres ubicados en localizaciones desvalorizadas sean agentes epistémicos, que re-creen saberes tan validos y legítimos como aquellos que transitan en las localizaciones históricamente construidas para eso. Asimismo, se admite que cada ser humano tiene la responsabilidad de aparecer ante los otros para co-formar los mundos de vida que los albergan.

Desde estos presupuestos, la importancia de pensar la realidad desde los contextos mismos se ha instalado en el discurso de las ciencias sociales, dejando de lado la tendencia a aplicar esquemas interpretativos pre-elaborados y universalistas/absolutos, dando paso a pro-puestas en que las realidades deben ser apreciadas y comprendidas desde las pre-concepciones y representaciones que en cada localización se elaboran.

De este modo, en las exigencias por desarrollar procesos de interculturización, las ciencias sociales intentan erigirse como saberes que brotan de lo inédito y de la vivencia, alejándose de cualquier resabio de dominación monocultural. Saberes que se co-forman en un proceso polifónico, intentando ver el reverso de algunos hechos, “un reverso compuesto por la realidad de las víctimas de los sistemas hegemónicos que han sido acallados históricamente por la voracidad de aquel”²⁸¹.

Nuestra intención ha sido precisamente obtener saberes de estos procesos singulares y complejos, en el marco de las prácticas formativas/educativas, para ello se ha buscado una perspectiva que permitiera, simultáneamente, un nivel de acercamiento y profundidad suficiente para percibir detalles que son

²⁸¹ FORNET-BENTACOURT, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer, pp. 28-31. Aclarar que tomamos algunos elementos conceptuales de este autor, sin embargo, su texto está orientado a argumentar a favor de una filosofía intercultural, la que se caracterizaría por algunos de los elementos mencionados.

ensombrecidos en el día a día, por los elementos mayores del empotrado en que se va desarrollando la vida cotidiana.

En y desde esta perspectiva, el estudio de las experiencias y los significados que circulan en la vida cotidiana, en torno a las formas educativas enraizadas en la práctica, requiere de metodologías adecuadas, puesto que ha de estar continuamente en re-visión, como resultado del ex-ponerse, siendo pertinente apreciar su inherente proceso de reflexión. Desde estas necesidades, el estudio de caso parece ser la alternativa más plausible.

Alternativa altamente potenciadora de una pedagogía vulnerable que se conforma desde los plurales mundos de vida que habitan seres situados, encarnados, determinados por sus lenguas y prácticas hermenéuticas, en su participación en la co-formación de representaciones.

Constatamos en la revisión de la literatura acerca del estudio de casos, que existiría una gran cantidad de descargos en torno a su utilización en la investigación; además de variadas y complejas recomendaciones, basadas, principalmente, en criterios de juicio provenientes de las ciencias más duras²⁸², sin embargo, desde la perspectiva etnográfica, los estudios de casos²⁸³ son altamente valorados.

Sin embargo, consideramos la búsqueda de una opción metodológica que permitiera, en primer lugar, convocar voces y narrativas que transitaran paso a paso y sobre todo a tras-paso de perspectivas, dando cabida al valor que se

²⁸² FLYVBJERG, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista REIS* (106), 33-62. Este autor, analiza e intenta corregir “cinco malentendidos comunes sobre la investigación mediante estudios de caso: 1) el conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico; 2) no podemos generalizar a partir de un solo caso y, por lo tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico; 3) los estudios de caso son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías; 4) el estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación, y 5) suele ser difícil resumir estudios de caso específicos.” (p.33).

²⁸³ ARZALUZ, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad* (32), 105-135. La autora señala que el estudio de caso es uno de los más antiguos métodos usados para describir y explicar la vida social, siendo Spencer sería el primer sociólogo que lo utilizó. En su trabajo menciona una larga lista de investigadores que utilizaron este método, en diversas disciplinas, además de describir algunas de sus cualidades.

refleja en “no conocer al otro, sino que se ha aprendido a conocer con el otro”²⁸⁴, por todo esto, el estudio de caso se presentó como la opción más pertinente.

En segundo lugar, el estudio de caso potenció la necesidad de explorar el contexto de las instancias individuales, otorgando la posibilidad de constituir saberes múltiples, que hacen viables procesos de interculturalidad y diálogo. Saberes situados, contingentes, finitos, encarnados, circunscritos a un lugar y un tiempo.

En tercer término, esta estrategia pretendió atender a realidades asociadas a seres particulares, por tanto, no buscaba tan solo incrementar el volumen de saberes en circulación, ya que era consciente que la afectación le resultaba propia. Asume, por tanto, que en un marco situacional más restringido dicha afectación sería viable, de esta manera, la investigadora afectó y se dejó afectar por el otro, apropiándose de la idea que con su praxis investigativa abrió fracturas, provocó quiebres, indujo silencios y permitió las voces de todos los implicados, incluida la de ella.

El estudio de caso demandó en mayor grado, que el investigador tuviera una actitud realizativa, en términos habermasianos, es decir, de co-formar mundos sustancialmente. Única actitud que le permitió describir y entender universos singulares.

Esta actitud realizativa fue posible gracias a las cualidades del estudio de caso, que investiga las “particularidades y complejidades de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias particulares”. En él, la investigadora “intenta destacar las diferencias sutiles, las secuencias de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales”.

²⁸⁴ FORNET-BENTACOURT, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*, op.cit., p. 100

Desprendiéndose, que “un caso es “algo específico, algo complejo, en funcionamiento”²⁸⁵.

Por tanto, el estudio de caso, en su proximidad con las situaciones de la existencia y su gran riqueza de detalles, fue gravitante para el desarrollo de una visión matizada de la realidad y para los propios procesos de formación del investigador. En palabras de Yin, “un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes”²⁸⁶.

Estos estudios suelen tener un elemento sustancial de narrativas que aportaron ambigüedad a la investigación, ubicando la narración como organizador de la experiencia porque

“los seres humanos al interactuar entre sí, crean un sentido de lo canónico y lo ordinario que se constituye en el telón de fondo sobre el que poder interpretar y narrar el significado de lo inusual, de aquello que se desvía de los estados normales en la condición humana. Esta explicaciones narrativas produce el efecto de enmarcar lo idiosincrático en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación y evita las interrupciones y divisiones de la confrontación”²⁸⁷.

²⁸⁵ STAKE, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*, op.cit., p.11. También es conveniente agregar la definición de Eisenhardt (1989), “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” citado en MARTÍNEZ, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión* (20), p. 174

²⁸⁶ YIN, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*, op.cit.,p.12. Bonache agrega que esta definición acoge a los distintos tipos de caso, tales como los descriptivos (analizan como ocurre un fenómeno); los exploratorios (familiarizarse con una situación o un tema); los ilustrativos y los explicativos. BONACHE, J. (1999). El estudio de caso como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y Dirección de la Empresa* (3), p. 125

²⁸⁷ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 75

Un estudio de caso sería desde la perspectiva de Ricoeur, el acto de hacer relato, donde participan metáforas/metonimias en términos de predicación arbitraria. En otras palabras, significaría, “llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar en el mundo que le precede y pide ser dicho”²⁸⁸.

Cuando nos encontramos con una situación paradójica, como lo es la necesidad de des-velar saberes de seres invisibilizados en pos de una interculturalidad crítica, consideramos que podemos entenderla mejor mediante el estudio de un caso particular, insistiendo , que los estudios de caso tienen como cometido la particularización (qué es y qué hace el caso seleccionado) no la generalización (como se diferencia de otro o la explicación de fenómenos mayores), lo que no quiere decir “que ellos no ofrezcan la posibilidad de transformar generalizaciones mayores u ofrecer modificaciones validas de generalizaciones”²⁸⁹.

Visto así, los estudios de caso aspiran a una validez externa, la cual “es conferida cuando los resultados e interpretaciones son suficientes para generar ideas y opciones apropiadas para diferentes escenarios”. Asimismo, su validez interna se estima “en razón de ofrecer ideas y categorías útiles en los resultados, situación que se logra por el uso de múltiples fuentes de evidencia que se plasman en una base de datos”²⁹⁰.

El estudio de caso permite al investigador entender “el funcionamiento de algunos aspectos de la sociedad observados con detalle”. Asimismo, “le sirven para plantearse y plantear preguntas relevantes durante fases posteriores de una

²⁸⁸ RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, op.cit., p. 207

²⁸⁹ YIN, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*, op.cit., p. 37

²⁹⁰ ARZALUZ, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local, op.cit., p.121
Desde otro punto de vista, podemos añadir que un estudio de caso estaría en mayor sintonía con la premisa de los “términos hermenéuticos, que solo se comprenden en la dialógica entre las partes y el todo; y en términos críticos, los juicios reflexivos se distinguen de los determinantes, por el hecho de que se remontan a lo general desde lo particular en vez de hacerlo subsumiendo lo particular en lo general” ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2009). La experiencia del extrañamiento. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) Diversidad y poder en América Latina*. Buenos Aires: RAM 2009, p. 3

investigación empírica, recurriendo a ellas”, en definitiva, “para abrirse camino en el abigarrado mundo de los sistemas simbólicos”²⁹¹.

En consecuencia, el estudio de caso constituye un excelente medio para la reflexión crítica sobre la realidad social que intentamos interpretar.

3.5.1 Participantes

Nuestros participantes fueron los miembros de una familia que habita en un sector de la comuna de Paine, ubicada en la zona central de Chile, a unos 45 km. de Santiago, Capital de Chile²⁹². La informante clave es Angélica, los primeros contactos y la organización de las actividades de la investigación se realizaron a través de ella.

Teniendo a Angélica como agente central, se visualizaron los parentescos que cubrían tres generaciones. La generación de los abuelos; los padres; los hijos/nietos/bisnietos.

En la Tabla 1 se registraron las personas que participaron en algunas o en todas las técnicas de recolección de la información, mientras que en la Figura N° 1 se muestra gráficamente los vínculos entre ellas.

²⁹¹ PUJADAS, J. (2010b). Los estudios de casos en profundidad en etnografía. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (págs. 195-208). Barcelona: Editorial UOC, p.196

²⁹² Mayores detalles se señalan en el apartado de contextualización.

Tabla 1: Participantes

Participante	Edad	Actividad
Angélica	48	Dueña de casa/temporera
Guillermo	56	Camionero
Rosa	75	Jubilada/temporera
Juan	74	Jubilado/temporero
Juanjo	26	Ingeniero/ventas
Chelo	32	Empleado
Viviana	12	Estudiante Secundaria
Antonia	6	Estudiante primaria
Pato	20	Temporero
Silvana	32	Dueña de casa
Daniel C.	33	Vendedor
Javi	12	Estudiante secundaria
Ana	45	Dueña de casa/temporera
Daniel	42	Temporero
Luisa	27	Vendedora

Fuente: Autoría propia

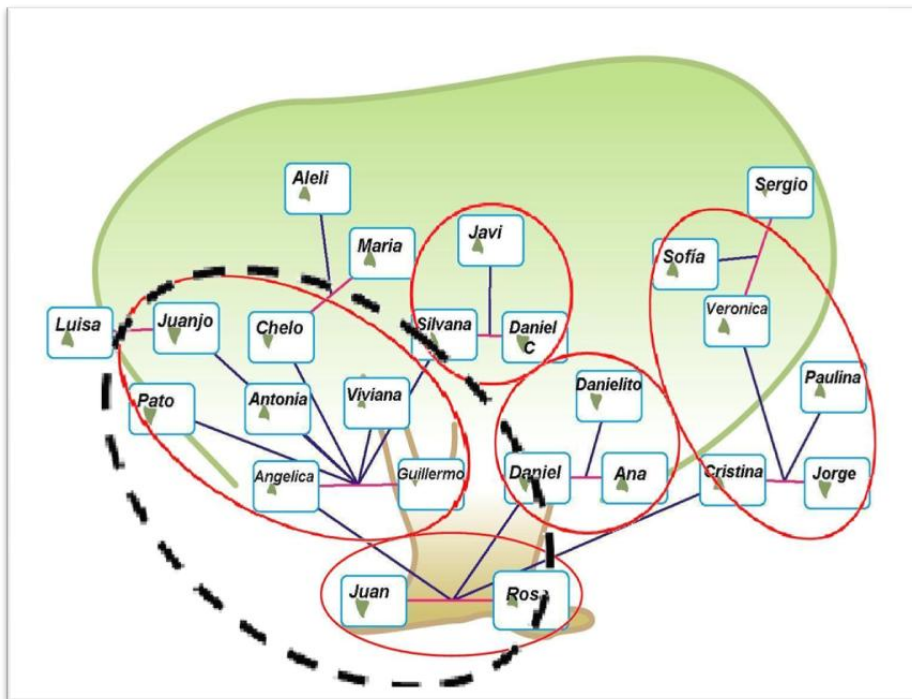


Figura 1: Distribución de los núcleos familiares

En la Figura 1 se han señalado con una línea roja las unidades domésticas, que sumarian cinco en total. Con la línea negra punteada se representa dos hogares en un mismo terreno²⁹³.

3.5.2 Vínculos que se deben explicitar

La elección de una comunidad concreta y de un caso en particular no fue un tema fácil, simple, ni neutro, puesto que en ella hubo de tenerse en consideración diversos factores: psicológicos, económicos, institucionales, coyunturales, además de familiares y profesionales.

En sintonía con las premisas expuestas en los apartados anteriores, consideramos importante detallar algunos de esos factores, porque presumimos que ese detalle proveerá de información relevante a los lectores.

En primer lugar, entre las opciones de área a investigar situamos nuestra propia comunidad, es decir, la comunidad del investigador como área. Una comunidad que siempre he sentido como mía: Paine, sector La paloma. Aunque por razones de estudio y trabajo, desde los 17 años he pasado más tiempo fuera que dentro de ella, sin embargo, viven allí mis padres, hermanos y amigos de la infancia. Hoy también los amigos de mi hijo.

Esta opción despertó una serie de aprehensiones, que giraron en general, en torno a la menor posibilidad de poner en tensión intelectual la praxis investigativa, necesaria en toda investigación, por el hecho de estar estudiando situaciones que eran familiares.

²⁹³ Este terreno mide aproximadamente dos mil metros cuadrados, la casa de Angélica tiene una superficie de 90 metros cuadrados. Esta fabricada en un 40 % por material sólido, que corresponde a lo que entrega el subsidio rural. La ampliación, el 60% restante es de material ligero. Su casa tiene 1 baño, 1 cocina, una sala de estar, un comedor y 5 habitaciones. La casa de Don Juan y la señora Rosa tiene una superficie de 40 metros cuadrados. Está fabricada de material ligero: madera. Tiene una pequeña cocina, una sala de estar y una habitación. Su casa es una vivienda típica de las poblaciones pobres, lo que se denomina “mediagua”. Son viviendas pre-fabricadas que se pueden desmontar con facilidad para ser trasladadas. Su mediagua tiene cerca de 30 años, se ubica al fondo del sitio, separando de la casa principal por muchos árboles frutales, está rodeada de plantas con flores, un pequeño huerto y almácigos.

Desde nuestro punto de vista, tal tensión siempre está presente, por el simple hecho de habitar mundos diversos, puesto que toda comunidad está co-formada con representaciones más o menos fijas e inmóviles, lo cual no evita que exista un contraste cultural entre aquellos que la co-forman, de este modo, su participación co-formando diversos/otros mundos, los posibilita para otorgar a su participación en un determinado mundo, un carácter singular.

De esta forma, la cercanía o pertenencia del investigador a la comunidad dio origen a tensiones culturales más delimitadas, posibilitando enfocarse en aspectos menos visibles para alguien que no forme parte de dicha comunidad.

Estas tensiones se originan por el fenómeno del extrañamiento, al que podemos adjuntar el concepto de-construcción, configurando el término extrañamiento/de-construcción, que remitió a una actitud de sorpresa ante lo extraño, defensa ante lo homogéneo y desconfianza frente a lo supuestamente consumado.

Esto supuso una sensibilización hacia lo que no esperábamos, a lo encontrado en los desvíos y que nos permitió “percibir que en otros mundos sociales, las personas efectivamente no hacen lo que yo (nosotros) haría (mos) [...] El extrañamiento nos lleva a fraguar una actitud relativista ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos”²⁹⁴.

De esta manera, participar en tu propia comunidad, en sus prácticas sociales, en las imposiciones de significados y sentidos que en ella se re-crean, contribuye a actuar de-constructivamente, en especial, cuando la investigadora experimenta existencialmente el extrañamiento. “Es como estar delante de un sistema de signos, vivirlo relacionándose primeramente con sus significantes

²⁹⁴ Velasco, H. – Díaz de Rada, Á. (1997, p.216) Citado en DÍAZ IGLESIAS, S. (2005). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades. *Revista de Antropología experimental* (5), p. 5

pero sin comprender del todo sus significados”²⁹⁵. De este modo, al estudiar su propia comunidad, la investigadora buscó

“realizar la operación inversa, convertir lo familiar en exótico, adoptando, por principio y por racionalización metodológica una posición de extrañamiento, al insertarse en realidades sociales de las cuales no participa en lo cotidiano y que por lo tanto desconoce (y ese desconocimiento es parte central del extrañamiento)”²⁹⁶.

Desde ese extrañamiento, la investigadora elaboró interpretaciones, en la posición de estar a la vez dentro y fuera, en la frontera, suspendida “entre” la familiaridad y el extrañamiento, “entre” su papel de conocida y de extraña.

La investigadora fue por tanto un ser fronterizo, que se posicionó en los bordes del mundo cotidiano donde deseaba actuar y dialogar, “ejercitando el descentramiento del yo, pues ya no es posible refugiarse en diferentes versiones acabadas de lo que es el ser humano”²⁹⁷.

Se trabajó en espacio abierto en pos de la pregunta sobre lo que somos, dejándose llevar más bien por suposiciones de lo que es el “nosotros”, para retornar a ellos y de-construirlos.

Asimismo, el extrañamiento/de-construcción se interesa en ese proceso, por esas condiciones que sorprenden, posibilitando contradecir el curso de la cotidianidad potenciado por su participación en ella. De esa manera podrá acercarse y cercar la realidad, para des-velar los puntos ciegos de las narrativas que se construyen en el mundo de la vida cotidiana.

Una re-habitación que todos experimentan, porque

“la experiencia es ya de por sí una interpretación y al mismo tiempo algo que requiere ser interpretado. Lo que cuenta como experiencia no es ni verdadero ni sencillo: es algo siempre cuestionado, y por

²⁹⁵ LINS, R. (1998). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato, & V. Arribas (Edits.), *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología Social y Cultural* (págs. 194-199), p. 196

²⁹⁶ IBÍDEM., p. 198

²⁹⁷ ÁLVAREZ PEDROSIAN, E. (2009). La experiencia del extrañamiento, op.cit., Párrafo 3.

consiguiente, siempre político [...] busca no la reproducción y transmisión del conocimiento que supuestamente se adquiere con la experiencia, sino el análisis de la producción de ese mismo conocimiento... La experiencia es... no el origen de nuestra explicación, sino lo que queremos explicar”²⁹⁸.

Experiencia que obliga a hablar de una etnografía de nosotros, pues las pautas de comportamiento distintas se constituyen en generadoras de experiencias de reflexión y para de-construir, por tanto, de investigar e interpretar en una conversa amable.

Así, esas pautas provocan curiosidad e interés por desentrañarlas y tratar de mostrar lo que de razonable tienen, des-velando su carácter significativo para los implicados y de paso para la investigadora, originando el extrañamiento/de-construcción que no constituye un privilegio de la investigadora, sino de todos los participantes, posibilidad de una etnografía vulnerable, dialógicamente definida.

Una etnografía que contempla la premisa que la investigadora fue una mediadora, puesto que al

“no participar de la “conciencia práctica” de los actores sociales que estudia, el extrañamiento se produce objetivamente para el investigador (ya que los “supuestos” del cotidiano no lo son para él) y, al mismo tiempo, subjetivamente, ya que puede ver como sujeto lo que los otros no pueden”²⁹⁹.

El trabajo a partir de lo que pudo resultar inicialmente como extraño, supuso asimismo para la investigadora e indiscutiblemente para los participantes una

²⁹⁸ IBÍDEM. Cita de Scott, J. W. (1999), párrafo 7.

²⁹⁹ LINS, R. (1998). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica, op.cit., p. 196

nueva visión del mundo y la adquisición de nuevos parámetros de significación “que les pueden llevar a dar un nuevo paso en la huida del etnocentrismo”³⁰⁰.

En suma, al optar por realizar la investigación en la propia comunidad, hubo de plantearse como extraño lo propio, siendo el desafío del mismo el extrañamiento/de-construcción de lo que hasta entonces fue lo razonable y consistente, es decir, la propia forma de vida.

Asumimos que la investigadora fue una “rompe-rutinas” en la implicancia en su mundo cotidiano. Mundo donde las “prácticas sociales cotidianas viven en permanente desfasaje con la sincronía dominante de la reproducción de la vida social”³⁰¹.

Desde la perspectiva del extrañamiento no es relevante que la que investiga un campo cultural sea miembro de esa cultura o pertenezca a otra totalmente distinta, ya que en alguna medida, todos estaban rodeados de diferencias, incluso dentro de la propia comunidad.

Es importante destacar muchas otras posibilidades, especialmente si nos alejamos de las discusiones que relacionan distancia y objetividad. En primer lugar, se tuvo mayor libertad de movimiento, pudiendo relacionarse con todas las personas del grupo, en sus propios relatos.. En segundo lugar, el significado de ciertos comportamientos que escapa por lo general a los que observan desde fuera, en esta ocasión, la observación en el propio grupo ofreció garantía de mayor volumen y profundidad de información. En tercer lugar, disminuyó el grado de reactividad y aumentó la viabilidad del estudio³⁰².

De este modo, el pertenecer a la comunidad evitó, además, enfrentarse a una segunda socialización, minimizando los problemas de traducción cultural,

³⁰⁰ DÍAZ IGLESIAS, S. (2005). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades, op.cit., p. 5

³⁰¹ LINS, R. (1998). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica, op.cit. p. 197

³⁰² ANGUERA, M. (1995). La observación participante. En B. Aguirre, *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (págs. 73-83). Barcelona: Marcobo, p.77

puesto que el investigador manejaba desde el principio la mayoría de los códigos reinantes. Por otra parte, apelando a la existencia de una contextualización compartida, se supo de quién se hablaba, de los eventos que se mencionan en las conversaciones, del pasado común, de los lugares nombrados. Se originaron, por tanto, espacios de conversa de lo común y de lo imprevisto, fruto de interrogantes elaboradas por el familiar/extraño.

En conclusión, con la presencia de estos empotrados resultó menos complicado profundizar en el estudio de las narrativas y saberes que instituyen y constituyen prácticas.

3.5.3 ¿Con qué familia trabajar?

La respuesta a esta pregunta se dejó guiar por ciertas preferencias: una familia que percibiera a la investigadora como una de ellos, ensombreciendo su rol de investigadora, que conociera sus historias y hubiese sido parte de ellas. Una familia sobre la que la investigadora dispusiera de información relevante sobre sus trayectos, pero no de las subjetividades construidas, ni de sus prácticas criadoras. Una familia que no se sintiera intimidada con su presencia, porque verían en ella a esa muchacha delgada que jugaba en la tierra y con animales, en su compañía.

Sobre todo, una familia que viera la posibilidad de definirse como “donadores”³⁰³ frente a la investigadora, de fundar una intersubjetividad que concurriera al encuentro como otro, en su radical alteridad. Una familia cuyos integrantes se definieran como seres que pueden dar, puesto que no todo lo que han tenido les ha sido arrebatado.

³⁰³ Fanon señala que en las historias de los condenados de la tierra, ellos no concurren a un encuentro con el Otro como un momento en el que se funda la subjetividad ética, responsable. Esto porque habitaríamos un mundo estructurado sobre la base de la falta de reconocimiento de la mayor parte de la humanidad como sujetos donadores, lo que legitima dinámicas de posesión, más bien que de intercambio generoso. FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*, op.cit., p. 78

En términos metodológicos, debimos optar por una familia que tuviera ciertas características, entre ellas³⁰⁴:

- La presencia de tres generaciones en el mismo espacio. La familia de Angélica vive en un terreno de unos mil metros cuadrados, con dos casas, la de Angélica y su familia nuclear y la de sus padres.
- La generación de los hijos presenta una diversidad que desafía tendencias homogenizadoras. Así, encontramos seis hijos cuyas edades fluctúan entre los seis y los 32 años.
- Una familia que desarrollara una dinámica de familia extensa, que acogiera a otros miembros de la familia.
- Una familia que tuviera patrones de interacción y desarrollo similares a las familias del entorno, guardando sus diferencias.
- Una familia que hubiese vivido siempre en la localidad y sector determinado. Así podría dar testimonios de las transformaciones acarreadas por el creciente proceso de urbanización de los sectores rurales.

3.5.4 Evocando lo común y lo extraño

La familia que constituyo Don Juan y la Señora Rosa, era una familia que reproducía la situación de gañanes, habitantes nómades de los campos chilenos. Ellos venían del sur de Chile, don Juan junto a sus hermanos mayores se instalaron en una hacienda de Paine. Luego de la reforma agraria, ellos se asentaron en distintos sectores de Paine, en la periferia, en los deslindes de las haciendas que se mantenían en la zona.

³⁰⁴ La decisión de trabajar con esta familia, además de lo expuesto, respondió particularmente a la conjugación de dos lógicas, la primera operó con una definición “a priori” de ciertos atributos, que considerábamos importantes. Sin embargo, muchas familias del entorno cumplían con estos atributos. En este momento se pone en juego la segunda lógica, en que se identificaron ciertos rasgos destacables que estimamos analíticamente valiosos: la trayectoria heterogénea de sus miembros en el sistema educativo.

La señora Rosa llegó a Santiago *traída* desde el sur para *ser ocupada* en labores de casa. Ellos se unieron y se asentaron en una mediagua, como allegados en un terreno, en los deslindes de la hacienda “La Florita”. Doña Dorita junto a su marido enfermo los acogieron.

Por otra parte, mi padre y mi madre venían de Buin, del fundo “Flor de Maipo”. Ellos se asientan en una de las casa del Fundo “La florita”, propiedad de la misma familia de hacendados.

Ambas familias son vecinas, las separa un camino polvoriento y un caudaloso canal. Alrededor, solo dos o tres casas. Sobre todo, las separa la seguridad y estabilidad laboral de una familia y la precariedad de la otra. Ambas familias comparten la soledad del sector, la búsqueda de agua potable en casas urbanizadas de las cercanías. Ambas comparten la pobreza del campo chileno.

Nuestras madres traban conversaciones sobre alimentos, medicinas naturales, mitos y leyendas. Comparten las visitas a la casa de un empleado público que permite ver televisión a cambio de unos centavos. Luego, el gusto de ver televisión queda en casa, mi padre con la venta de un caballo compra un televisor. Desde entonces las sesiones de televisión son privadas, a lo sumo algunos vecinos: la familia de Angélica.

Los niños compartíamos aprendizajes y temores. Juegos en el barro, en el canal, en los campos. Juegos en los que Angélica generalmente no participaba, puesto que desde los nueve años era *ocupada* en la limpieza y labores de cocina en un convento de monjas. En verano ellos iban a las labores de cosecha, nosotros a ayudar en las tareas del campo que dejaban poco tiempo para el juego.

Fuimos durante los primeros años a la misma escuela pública. Luego ellos no asistieron más y nosotros entramos a un colegio privado dirigido por monjas que ofrecían becas, con un coste *a la mano* de los ingresos de un peón de campo.

Con Angélica compartimos las primeras confidencias, los cigarros, los noviazgos, sus amigas de mayor edad que regalaban relatos seductores. Con ella compartimos también la sorpresa de su embarazo, el bombardeo de rumores y los violentos juicios contra la “indecencia”, “la vergüenza” y el “desamparo” del hijo “huacho”³⁰⁵.

Compartimos los temores e inseguridades que nos infundía el consumo de alcohol de muchos varones, las tareas de una familia de campo, la cosecha, el cuidado de los animales, el hambre, la precariedad de la existencia. Precariedad que se agudizaba en invierno para la familia de Angélica, puesto que el invierno significaba que no había cosecha y entonces solo trabajaba el que estaba amparado en una hacienda. El gañan tenía que salir a buscar trabajo para conseguir dinero. Dinero que comúnmente se perdía en el camino de regreso a casa.

La precariedad tocó nuestra puerta el día que a mi padre lo desalojaron de la hacienda. Eran tiempos de sindicatos que buscaban mejores condiciones de trabajo para el obrero campesino, tiempos de medidas represivas. Con el desalojo y el aumento de urbanizaciones en el sector, mi familia se fue a vivir a unos 500 metros de distancia de la familia de Angélica. Esos procesos de urbanización trajeron como consecuencia que no hubiera más allegados, pues resultaba más rentable vender o alquilar terrenos.

La familia de Angélica se trasladó a unos terrenos que colindaban con un fundo, a unos 5 kilómetros de La paloma, acceder a ese lugar era difícil. Al pasar de los años, Angélica ya casada se traslada a un terreno heredado por Guillermo (su actual ubicación), más tarde, ellos acogen también a Doña Rosa y Don Juan. Desde entonces nuestras familias se saludan, mantienen breves conversaciones, las suficientes para quedar al día de los proyectos de cada uno de sus integrantes y se prometen visitas, como es la costumbre en las comunidades pequeñas.

³⁰⁵ Se daba este nombre a los hijos de madres solteras en el campo chileno. Mayor detalle en el siguiente capítulo.

3.6 DESARROLLO DEL TRABAJO “AHÍ”

El trabajo de campo se inicio en octubre del año 2010 con una visita a casa de Angélica. Luego de las conversaciones habituales entre quienes no se han visto por un largo periodo, se explicaron los motivos de la visita.

Se solicitó la colaboración para la investigación, luego de describir a grandes rasgos el contexto de ésta, así como sus objetivos, se llegó al acuerdo que ella dialogaría con su familia, incluyendo a sus padres, para evaluar la posibilidad de participar, estableciendo un día para reunirnos y aclarar dudas.

Pasados dos días, se hizo la segunda visita y la respuesta de Angélica fue positiva. Sus hijos, así como sus padres aceptaron participar de la investigación. En esa ocasión se recogió información sobre las actividades de los miembros de la familia, algunos horarios y rutinas.

Las siguientes visitas se fueron sucediendo con la mínima planificación, respondiendo a las invitaciones de los miembros de la familia. Asimismo, se sucedieron de acuerdo a la disposición y estancia de los hijos mayores, puesto que estos, por su trabajo, estaban presentes preferentemente por las noches y los fines de semana. Por tanto, en esos espacios se realizó la mayor cantidad de observaciones.

Las visitas al hogar de Angélica, se intercalaban con las visitas al hogar de sus padres, que viven en el mismo terreno, detrás de la casa de Angélica.

Las observaciones fuera de los dos hogares se desarrollaron acompañando a Angélica a actividades de la escuela y a un control de salud. Las otras, fueron acompañando a Don Juan en trámites para su pensión.

Acceder al lugar no era difícil, puesto que se ubica a un kilometro de distancia de la casa de mis padres. Normalmente acudía en bicicleta. Para llegar a la casa tenía que cruzar una población de viviendas básicas, donde antes había un terreno en el que se sembraba trigo. La casa de Angélica está situada al costado de un canal, su terreno es cruzado por delante y por atrás por acequias que trasportan agua para el regadío. Parte del trayecto para llegar a su casa

(Camino Algarrobo en la Figura N° 2) colinda con un caudaloso canal de riego, allí el camino es de tierra, cubierto por la sombra de árboles y zarzamoras, en el que se observan comúnmente perros y gallinas.



Figura 2: Mapa señalando el camino que lleva a casa de Angélica



Figura 3: Calle Camino Algarrobo, costado casa de Angélica

3.6.1 Mi posición

Constatamos que existió una expectación que se estableció desde los primeros encuentros, sin embargo, luego esta se fue matizando con lo familiar, al recurrir ellos a los elementos que nos unían (nuestro pasado, nuestros conocidos), lo que ayudó a romper las desconfianzas de las generaciones más jóvenes.

No obstante, el distanciamiento se plasmaban en frases indiscutibles desde los códigos que compartíamos: *“usted está afuera”*; *“usted ha salido adelante”*; *“usted igual nos saluda”*; *“su familia siempre nos ha saludado”*; *“su hermano nunca nos ha negado el saludo”*; *“a su papá siempre lo vemos”*; *“a su hermana no la veo hace tiempo”*.

Lo familiar se forjó en las narraciones que dieron cuenta de mi presencia. Se forjó en lo común de nuestros saberes, lo común del conocimiento de la gente del sector, lo común en el proyecto de vida (trabajo, hijos, padres, etc.).

Inicialmente consideramos que lo familiar de los proyectos de vida podría generar problemas de distorsión, aunque, no nos engañemos

“la forma de dar cuenta de nuestro propio mundo, el más privado incluso, está condicionado por las directrices que nos marca la comunidad a la que pertenecemos. Hasta de lo más íntimo damos cuenta mediatizados por la cultura en la que nos encontramos”³⁰⁶.

3.7 PROCEDIMIENTOS

Entendemos que el estudio de caso intenta reproducir el mundo fenomenológico de los participantes con la descripción detallada de los acontecimientos de su vida cotidiana. Estudiaría, además, el lenguaje como recurso de la cultura y del habla, entendido como una práctica cultural³⁰⁷,

³⁰⁶ DÍAZ IGLESIAS, S. (2005). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades, op.cit., p.5

³⁰⁷ DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press, p. 21

singular y atractivamente compleja, la cual demandaría abordar de manera innovadora algunos temas y asuntos que se desencadenan en el estudio, obligando a hacer uso de múltiples herramientas³⁰⁸.

En la práctica concreta de la indagación se consideró la utilización de una amplia variedad de procedimientos, siendo la articulación y conexión entre estos, una constante en la forma de hacer investigación.

3.7.1 Observación participante

Esta fue la técnica central que dio sentido y articuló todo el conjunto de información que se obtuvo a partir de otras técnicas. Así, observar y participar con el habla y la acción es lo que permitió encontrar sentido (obviamente parcial) y comprender lo que movía y orientaba las prácticas sociales y la cotidianidad de los participantes³⁰⁹.

La planificación de este dispositivo se dio, a grandes rasgos, de la siguiente manera:

¿Qué? y ¿Dónde?: Mayormente actividades cotidianas en el hogar de Angélica y en el de sus padres. También se realizaron algunas observaciones en actividades en la escuela, en el centro de salud y en la oficina de protección social.

¿Cuándo?: El trabajo se realizó durante 3 meses, con una presencia media de 3 horas diarias. Durante los meses de octubre a inicios de enero del año 2010.

Esta técnica se complementó con notas de campo, reconocido sistema para registrar datos fruto de la observación. La construcción del registro de observaciones se orientó en el propósito de dar cuenta de datos, expresiones y

³⁰⁸ Enfoque que es requerido en la lógica de validez de los resultados alcanzados. De acuerdo a Yin, en un estudio, especialmente, “se recomienda dar cumplimiento al principio de triangulación, para garantizar la validez interna de la investigación, y para ello es aconsejable el empleo de variadas técnicas de recolección de datos, para asegurar una pluralidad de perspectivas”. YIN, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*, op.cit. p.29.

³⁰⁹ PUJADAS, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural, op. cit. p.68.

opiniones de los participantes y del contexto (vecinos, familia, televisión), relevante en la investigación. Principalmente, las notas nos ayudaron para planificar las actividades y el proceso investigativo en general. No obstante, destacamos el registro de expresiones, tropos que hacían referencia a lo planteado por la familia, que se cotejaban entre las personas que constituían el entorno próximo, y también algunas expresiones o comentarios registrados en otras localizaciones: escuela, centro de salud, seguridad social, etc.

3.7.2 Grabación en audio y vídeo

Los registros mecánicos que ayudaron a registrar y guardar la información constan de un total de 46 horas grabadas: 34 horas en audio y 12 horas en vídeo.

3.7.3. Foto voz/recuperación de fotografías

El recurso de foto voz fue una técnica aplicada a Vivi, una de las integrantes de menor edad de esta familia y consistió en proporcionarle una cámara fotográfica y solicitarle que hiciera fotos de lo que para ella fuese significativo, importante o curioso. Luego, al ser reveladas, se le solicitó que comentara cada una de ellas, de ser posible, señalando por qué motivo las tomó, el énfasis aquí se puso “en atender a los proceso de atribución de significados producidos”³¹⁰.

Otra modalidad empleada fue acudir a las fotos familiares, esto se llevó a cabo en dos sesiones. La primera, como actividad de conversación luego del almuerzo familiar del día domingo en el hogar de Angélica, mientras que la segunda sesión transcurrió en una actividad de conversación a la hora del té, en el hogar de don Juan y la señora Rosa.

³¹⁰ vid. BAHÍA, J. (2003). Imágenes que hablan. La fotografía en la investigación de campo. *Historia, Antropología y Fuentes orales* (23), p. 169, vid, LUNA, J. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research* , 10 (2), 1-20

3.7.4 Mapas mentales

Los mapas se utilizaron para conocer las imágenes mentales que Vivi, Antonia y Pato deducían de su medio físico, y/o para ver como “los aspectos socioculturales incidían en la percepción de estos espacios”. Mismos que supuestamente, “darían cuenta de la concepción que de la realidad formulada se tiene”³¹¹.

Así, se le pidió que graficarán con técnica libre, cómo observaban o qué observaban del espacio donde vivían, en otras palabras, qué tenía más sentido para ellos.

3.7.5 DAFO con actores

Este acrónimo de los términos **Debilidad, Amenaza, Fortaleza y Oportunidad**, fue una técnica que se utilizó para facilitar los primeros contactos, resultando extremadamente útil, pues permitió “reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos, tanto internos como externos, que incidían en las cuestiones socioculturales” que preocupan a los miembros de esta familia. Ayudó también a identificar, parcialmente, “quiénes eran los actores responsables de las condicionantes, ya sean positivas o negativas, a través de solicitar explícitamente a los participantes que enunciarán los actores sociales que consideraban que debían mencionarse”³¹².

3.7.6 Entrevistas formales e informales

Estas se desarrollaron con todos los miembros de la familia, registrándose mayoritariamente entrevistas grupales. Algunas de ellas fueron especialmente

³¹¹ MONTAÑEZ, M. (2009). *Metodología y técnica participativa*. Barcelona: Editorial UOC, p. 160

³¹² IBÍDEM, p.59. El autor clasifica a esta técnica, en el marco de la investigación participativa, en el grupo de técnicas implicativas o reflexivas, cuyo objetivo es la reflexión. Montañez indica que esta técnica “es útil para reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos, tanto internos como externos, que inciden en las cuestiones socioculturales que preocupan a un determinado grupo”. Por tanto, su utilización respondería a comprender que la técnica está al servicio del proceso investigativo y no al revés.

planificadas, en especial con los más jóvenes. Las entrevistas grupales se originaron dentro de las actividades cotidianas. Otras entrevistas más formales se realizaron con algunos miembros de la familia y se utilizaron para profundizar en algunos aspectos observados y/o para re-construir relatos biográficos, en especial, de Angélica y Guillermo.

3.7.8 Línea de tiempo

Esta actividad se llevó a cabo un día domingo en la sobremesa familiar, se realizó con todos los integrantes, solicitándoles registrar los acontecimientos más destacados de la familia, lo cual se plasmó gráficamente en un papel de gran formato, para ello fueron motivados con preguntas, tales como: ¿qué? (aconteció), ¿cuándo?, ¿quiénes?, ¿en dónde?, ¿por qué? y ¿qué repercusiones tuvo para sus vidas?³¹³.

3.7.9 Discusión grupal

A través de esta técnica se buscaba “estudiar las relaciones entre los elementos o estructuras, acceder a la lengua desde el habla, a la competencia desde la performance, a las estructuras profundas desde las estructuras de superficie”. Desde aquí, el interés no fue el “significado manifiesto o la continuidad, sino la cadena signifiante latente o la discontinuidad”, en otras palabras, “no lo que dice, sino lo que no dice o lo que contradice lo que dice”³¹⁴.

Esta técnica buscaba profundizar en una etnografía dialógica, propiciando espacios de flexibilidad, de de-construcción de los participantes respecto a sus narrativas y tropos.

³¹³ No tenemos referencias bibliográficas de esta técnica. Sabemos de ella por la participación en un curso de metodologías participativas (2009) en la Universidad Complutense de Madrid, dirigido por el profesor y sociólogo Tomas Villasante, junto a otros investigadores.

³¹⁴ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1), p.125-126.

Para ello, se intencionó la reflexión en torno a frases recogidas en las observaciones, emitidas por los propios miembros de la familia o por vecinos y amigos que en algunas ocasiones participaron en sus actividades. Adoptando una modalidad cruzada se conformaron dos grupos, el primer grupo constituido por la generación de abuelos, padres y tíos (con edades comprendidas entre 33 y 75 años); el segundo, por los hijos/nietos (con integrantes entre seis y 32 años). Al primer grupo se le pidió reflexionar, interrogar, de-construir frases emitidas por la generación de los hijos/nietos, al segundo grupo, de-construir los dichos de los padres/abuelos/tíos.

Adoptamos esta modalidad por considerar que posiblemente sería la mejor forma de provocar disenso en el grupo, para que desde ahí se adoptaran otras perspectivas en el ejercicio de valorar y analizar lo dicho por los otros, que conformaban el “nosotros”.

3.8 SIMBOLOGIA DE LA TRANSCRIPCION

Las múltiples reflexiones disponibles sobre la transcripción como un proceso no neutral, que implica una toma de decisiones teóricas, nos invita a reflexionar sobre el tema. Así, la transcripción involucra una representación determinada de la acción que tiene lugar y de los participantes de la investigación.

Estas reflexiones tienen larga data y suficiente literatura en diversas disciplinas. Sucintamente, se asume que la transcripción sería, de alguna forma, “un ejercicio de poder que tiene lugar en el momento que el transcriptor decide que transcribir y cómo hacerlo”. A esto se suma la premisa, que “la transcripción es un objeto cultural, de manera que los formatos de representación de aquello transcrito se insertan en marcos construidos socio-culturalmente, induciendo interpretaciones particulares en el lector”³¹⁵. Así,

³¹⁵ PÉREZ MILANS, M. (2007). La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados. *Emigra* (107), p. 9

“...hay que considerar el acto de inscribir como un proceso por el cual, siguiendo la formulación de Ricoeur (1971), algunas características de una acción en tiempo y espacio real (i.e. algo que alguien dijo) quedan fijadas en un registro o documento que sobrevivirá al efímero momento de la actuación en tiempo real”³¹⁶.

El traspaso de datos lingüísticos a una forma que permitió analizarlos e interpretarlos, constituyó un proceso de traslado de un ambiente oral a uno escrito, que implicó platearse que se quería estudiar y cómo hacerlo, entre otras interrogantes. Todas estas inquietudes, ilustran que la transcripción corresponde a una práctica analítica, en otras palabras, una actividad ya en sí interpretativa.

En definitiva, “la transcripción es una práctica social a través de la cual el investigador participa del objeto estudiado construyendo los datos de investigación mediante procesos de categorización lingüística”³¹⁷.

Apreciándose que las alternativas de transcripción oscilan entre las que optan por un sistema ortográfico y las que prefieren un sistema fonético y para-verbal, existiendo una variedad en esa degradación.

Asimismo, considerando los objetivos de este estudio y el interés teórico de la investigadora, se optó por un sistema ortográfico³¹⁸. Las ventajas que nos ofreció esta alternativa radicarón en que es un sistema que se adecua en forma óptima a los futuros lectores, ya que, al presentarse la información más universalizada y normalizada, se gana en comprensión y en posibilidades de uso de los textos para el estudio y la lectura de otros.

Considerando que para realizar un análisis de discurso resultaba suficiente trabajar con transcripciones menos elaboradas que para un análisis de la

³¹⁶ DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*, op.cit., p.193

³¹⁷ PÉREZ MILANS, M. (2007). La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar, op.cit. p. 6

³¹⁸ Asumiendo el costo que la escritura no es un buen sustituto del discurso oral, pues aunque no queramos lo distorsiona, lo restringe “en la medida que funciona en ausencia del hablante” CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, op.cit. p. 92

conversación, se privilegió en esta investigación una transcripción menos descriptiva, que no registró especificidades de sonidos, ni emitió comentarios sobre los elementos no verbales presentes en las interacciones.

No obstante, las desventajas quedaron a la vista: se privilegió lo verbal por sobre lo no verbal, además de dificultar una representación de cómo se habla realmente, entre otras.

Para minimizar estas desventajas, se hizo hincapié en que “se habla otro lenguaje”³¹⁹, por lo que no se borraron ni superpusieron vocablos propios de los participantes, a lo sumo, agregamos algunas aclaraciones entre paréntesis, puesto que la idea no era eliminar los cambios lingüísticos.

Finalmente, resulta conveniente aclarar el tema de la utilización de los nombres de los participantes. La opción de presentar a los participantes por sus nombres, respondió a la perspectiva de una praxis investigativa situada, concreta, que intentó des-velar y dialogar con seres concretos, con nombre. Esto es especialmente válido cuando nos referimos a seres invisibilizados por el embiste de narrativas homogeneizantes, esperamos con ello, que se abran epístemes situadas, con el fin de “enfrentar anonimatos perversos”³²⁰.

³¹⁹ IBÍDEM, p. 195

³²⁰ BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*, op.cit., p. 26

3.9 PERSPECTIVA Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“...cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece y deja aparecer el conjunto de la acepción de mundo que le subyace. Por eso cada palabra, como acontecer de un momento, hace que esté ahí también lo no dicho”

*En Verdad y Método I
Hans-Georg Gadamer*

3.9.1 Análisis de discurso/praxis hermenéutica

Buscamos realizar un análisis de discurso/praxis hermenéutica, en coherencia con la posición que privilegia una visión polifónica e integral, que intentó sintonizar con la comunicación intercultural que daba cabida a la narratividad, a los tropos y a las argumentaciones, como modos culturales de configurar la realidad, insustituibles en las ciencias sociales; especialmente, desde la premisa que pensar el ser y su formación significa escuchar sus lenguajes en la experiencia concreta.

Lenguajes que para efectos de este estudio se concretaron en la producción discursiva, entendida como “una práctica social en sí misma”, por tanto, eje de comprensión y estudio de los procesos sociales. Desde aquí, su análisis “intenta explorar el poder generador del discurso, que no solo designa los objetos de los que se habla, sino además los constituye”³²¹.

No obstante, no podemos perder de vista que dichos discursos constituyen interpretaciones a modo de respuesta, frente a la pluralidad de sentido que se genera en habitar diversas localizaciones, (perspectivas, horizontes). En este

³²¹ IÑIGUEZ, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Iñiguez, *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. (págs. 89-128). Barcelona: Editorial UOC, p. 88

punto, la tarea en el análisis de discurso consistió en intentar encontrar el sentido próximo, vinculado a la intención del autor plasmada en el texto³²².

En esta práctica convergerían tres elementos: el texto (con el significado que encierra y trasmite), el autor y el lector³²³. Este último tendría que descifrar el contenido significativo que el autor intentó transmitir en su texto, sin renunciar a darle él también algún significado o matiz³²⁴.

Lo importante sería formular “conjeturas-refutaciones o inferencias lógicas que aseveren su conclusión de manera problemática”³²⁵, buscando la forma de “razonar hacia una hipótesis y remitiendo a una universalidad revisable, que implique cierta vaguedad, pero que no traicione lo particular ni borre las diferencias”³²⁶.

En la misma línea y desde el pensamiento de Bruner, podemos presuponer que por la multiplicidad de significados que explotan en los lenguajes, su interpretación debe asumir un carácter humilde, al percibir que no puede

³²² “...textos que pueden ser documentos escritos, obras de arte, diálogos, incluso conductas y hasta la misma realidad” BEUCHOT, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban, p. 13

³²³ Desde esta perspectiva, consideramos que sería más apropiado hablar de lector-autor, siendo el guion un mecanismo signo que nos ayuda a interconectar dos elementos en uno, en una lógica de recursividad y reciprocidad que tiñe la labor interpretativa.

³²⁴ BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca, p.15 y ss. En el marco de las polaridades en la hermenéutica y la necesidad del diálogo en la actualidad, Beuchot propone un modelo de hermenéutica analógica, que como bien lo dice, asume que en la interpretación lo que en verdad se da es la diversidad de significados e interpretaciones, pero que no se renuncia a un algo de uniformidad, su modelo intenta cercar en algún punto el significado, así fuera de manera aproximada, logrando delimitarlo sin cerrarlo, adoptando un papel central el contexto (p 52 y ss.). Zagal, por su parte, señala al respecto que Beuchot intenta frenar la progresión infinita de interpretaciones, distinguiendo entre infinito actual e infinito potencial, afirmando que la interpretación puede ser infinita en potencia, pero no en acto y que en “última instancia, el acceso definitivo al sentido de un texto tiene un momento no-discursivo”. ZAGAL, H. (2001). Los márgenes de la interpretación en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot: a propósito del infinito aristotélico. *DIÁNOIA* (46), p. 122

³²⁵ BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, op. cit. p. 19

³²⁶ SILAR, M. (2001). *Hermenéutica analógica y semiótica en Mauricio Beuchot: un encuentro fecundo*, op.cit., p. 32

reclamar supremacía, porque el comprender no es absolutista ni discriminador. Asimismo, la circulación de los significados para los discursos narrativos/tropológicos, como un recurso que es inevitable e intransigentemente múltiple, cumple la condición de la polisemia³²⁷.

Al respecto, queremos dejar sentado que sus significados responden al requerimiento de la verosimilitud³²⁸, que establece un mecanismo de conexión pragmática.

En el marco de un saber vulnerable, hemos de añadir que no se debe esperar obtener un conocimiento unívoco del sentido de un discurso o de otra expresión de la existencia humana, ya que éste estará siempre influido por nuestra condición de seres contingentes y finitos. Es decir, seres condicionados y potenciados por nuestro modo de ver, por la morada que habitamos, con sus lenguajes, valores y formas de pensamiento.

Desprendiéndose que lo propio de la praxis hermenéutica es lo contingente, a partir de ahí se generarían una serie de inquietudes, especialmente algunas asociadas “a la creación de mundos por medio de la construcción de un texto de segundo grado”, situación que ocurriría mediante los procesos de “transformación de los mundos en mundos simbólicos a partir de la comprensión e interpretación” de la investigadora³²⁹.

³²⁷ vid. BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit.

³²⁸ Verosimilitud entendida “como los efectos de realidad”. Intentado el investigador prestar atención “a la manera en que el discurso intenta aparecer como verdadero, a los elementos de verosimilitud de que se reviste”. JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*. (7), p. 154. Verosimilitud, sería lo probable, lo que es posible. PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p.47. Iñiguez, señala al respecto, que se debe admitir que “no hay verdades sino verosimilitudes”, por lo que “hay que indagar sobre los procedimientos que se emplean en la construcción de realidades, ya que las palabras no solo dicen sino que construyen realidades”. IÑIGUEZ, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas, op.cit. p. 304.

³²⁹ FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, op.cit., p. 27

Así, todo “discurso fijado por la escritura, sufre, una vez emitido, un desarraigamiento de la intención del autor y cobra independencia con respecto a él”³³⁰.

3.9.2 Las jarcias³³¹ hermenéuticas

Como lo expresa claramente Montañés, los seres humanos no solo decimos cosas con las palabras (dimensión semántica), sino que también hacemos (dimensión pragmática), en forma paralela al hecho de designar cosas (componente referencial), además evocamos otras palabras relacionadas con las palabras pronunciadas (componente estructural), de este modo al fijarnos en lo dicho, nos hacemos “la imagen de quien dice lo que dice; dado que al decir quedamos dichos en lo dicho (compromiso sociolingüístico)”³³².

En este marco, cuando un patrón le dice a su inquilino “*eres un venido a menos*”, se está formulando un enunciado mediante el cual se expone la disociación entre devenires “*ser más*” y devenires “*ser menos*”; existencias subordinadas/desvaloradas versus existencias dominadoras/valoradas. Al pronunciar este enunciado, el patrón ejecuta la acción de dominación, mediante la cual reclama ser definido como “*un venido a más*”.

Al decir, hacemos, sustentados en la premisa de una esencia “*más*” o “*menos*”, que se manifiesta en el devenir de la existencia. “*Eres un venido a menos*” en su dimensión ilocutiva (el hacer) construye una relación de desigualdad. El significado referencial que el inquilino pueda inferir, siendo que pertenece a distintos dominios semánticos, “se encontrará condicionado por las

³³⁰ RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, op.cit., p. 198

³³¹ Prosiguiendo con la analogía de la embarcación, que para ser tal requiere de un aparejo, entre ellas las jarcias, que son el conjunto de cabos y cuerdas que estabilizan al barco.

³³² MONTAÑÉS, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos sociocultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 245 Lo que nos remite a la noción de “artefacto-texto” denso, que puede ser usado en una variedad de circunstancias, vid, POVEDA, D. (2006). Nombres y relaciones sociales: el grupo de iguales como comunidad interpretativa. *Papeles de trabajo sobre cultura, Educación y Desarrollo humano*, 2(3), 1-32

relaciones estructurales que desde su particular patrimonio sociocultural establezca”. Así, por la propiedad analógica de las expresiones lingüísticas se “introduce en distintas realidades cognitivas”³³³.

Establecer relaciones estructurales, significa que asumimos “que unas palabras nos evocan implícitamente otras, ya sea mediante relaciones de similaridad o de contigüidad, es decir, ya sea a través de metáforas o de metonimias”, al mismo tiempo, el uso de una u otra locución permite al receptor “hacerse una idea de quién es quién pronuncia determinada frase” – como en el ejemplo, *eres un venido a menos*-, “pasando a un lugar secundario la información referencial del enunciado”³³⁴.

Por otra parte, en su dimensión perlocutiva, (efecto generado), persuade, seduce, intimida y/o convence³³⁵, en el ejemplo formulado, el objetivo parece ser convencer al inquilino que no tiene derecho a ciertas pretensiones, porque su esencia es *menos*, no existiendo en él la potencia de ser más, es decir, promovería un devenir devaluado que se producen por el decir lo que se dice.

Indagar sobre los sentidos y significados nos permite conocer las diversas formas de concebir la realidad; por tanto, la interpretación de los discursos presentes nos permite saber algo más sobre el ser humano que se anuncia en sus discursos, “en tanto agente sujetado a determinados valores socioculturales”³³⁶. Proceder de tal modo posibilita des-velar los anclajes ideológicos que articulan las representaciones y significados culturales con las que seres humanos singulares se vinculan con el mundo.

Preocuparnos por los elementos indispensables en un análisis de discurso, en el marco de saberes vulnerables, nos hace mirar con simpatía aquellas propuestas que, en primer lugar conecten la hermenéutica con la retórica³³⁷.

³³³ IBÍDEM, p. 246

³³⁴ IBÍDEM.

³³⁵ IBÍDEM, p. 248

³³⁶ IBÍDEM, p. 258

³³⁷ Retomando la premisa de Gadamer, que postula la universalidad de la retórica y su interdependencia con la hermenéutica, intentando dejar constancia que la retórica no es simple

Entendemos la retórica como algo más que un instrumento de expresión o un compendio de técnicas estilísticas, puesto que al basarse en la razón práctica, con sus categorías de lo verosímil, la decisión razonable y su método argumentativo justificativo, da cabida al pluralismo, tanto en los valores morales, como en las opiniones³³⁸. Por tanto, lo múltiple y no apremiante se perfila como expresión clave de una racionalidad vulnerable.

Inicialmente, la retórica pondría énfasis en la idea de adhesión, ya que toda argumentación se desarrolla en función de un auditorio, dentro de este marco, el estudio de lo opinable en los tópicos puede encontrar su lugar³³⁹, por cuanto “las acciones seductoras y los argumentos de todo acto comunicativo serán ineficaces si el sentido que infiere el que escucha no está en sintonía con el sentido de quien emite el discurso”³⁴⁰.

En primer lugar, la retorica se ocuparía de los medios discursivos que sirven para obtener la adhesión del auditorio, por lo que examinar las técnicas que emplea el lenguaje para persuadir, sería inherente a una praxis hermenéutica.

En segundo lugar, planteamos una praxis hermenéutica que no rechace la conexión de la retórica con la lógica, a través de la figura del tópico, aledaña a la noción de matriz argumental y colindante a una retórica que se conforma con la lógica tópica o de lo plausible, y a veces incluso, solo con lo verosímil. Construyéndose un discurso analógico, que tiene “mucho de modestia, pues no desea llegar a la cientificidad de lo unívoco que endurece todo saber”, sino tan solo, atender a una retórica, a una tópica dialéctica, a una analogicidad, para obtener saberes con un rostro más humano³⁴¹.

teoría y que al igual que la hermenéutica es una praxis, remitiendo a su “capacidad natural para la destreza práctica” GADAMER, H. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p.196

³³⁸ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., pp.16-27

³³⁹ IBÍDEM, p. 36

³⁴⁰ IÑIGUEZ, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas, op.cit., p. 208

³⁴¹ BEUCHOT, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Revista de la UNAM*, p. 563

En último lugar, como elemento constitutivo de la polifonía encontramos la analogía, entendida como transferencia de información de un sistema, que se realiza sobre la base de una comparación entre ambos sistemas, estableciendo una relación de similitud o contigüidad entre ellos³⁴², de este modo, asociar las metáforas y las metonimias no resulta extraño.

Consentir que estos elementos deben ir siempre juntos en el acto de interpretación, significa que admitimos que las expresiones lingüísticas son polisémicas, representando la metonimia el principio del discurso directo y la metáfora lo traslático.

Finalmente, destacamos que esta pro-puesta responde a la necesidad de visibilizar, que el estar los seres humanos

“inmersos en un mundo lingüístico, insertados en él a través de la experiencia lingüísticamente preformada no quiere decir que se cierren nuestras posibilidad de crítica. Al contrario, se nos abre la posibilidad de superar nuestras convenciones y todas nuestras experiencias pre-esquemáticas al aceptar un nuevo examen crítico y unas nuevas experiencias en diálogo con otros, con los disidentes”³⁴³.

3.9.3 Describiendo los componentes de la jerga hermenéutica

3.9.3.1 Primera cuerda: Argumentación circunstanciada

Con el propósito de manejar la carga de subjetividad del investigador en el saber producido, la tarea de equilibrar las distancias y proximidades con el otro y, por otra parte ubicar el lugar de los valores en la investigación (en especial, buscando no convertir a ese otro en algo exótico e incompresible, sin caer en relativismos), acudimos a los saberes parciales y localizables, situación para la

³⁴² VEGA, L., & OLMOS, P. (Edits.). (2011). *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Trotta, p. 78

³⁴³ GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. op.cit. p. 199

cual, la perspectiva situada y crítica de Perelman y Olbrechts-Tyteca nos parece especialmente potenciadora.

Esta perspectiva nos entrega un procedimiento para apreciar mejor los lugares comunes y a su vez, el matiz parcial, razonable, provisorio que promete una visión objetiva. La tesis explorada por estos autores, pone énfasis en que el análisis razonado que gobierna la discusión cotidiana, emanaría de los principios de la teoría retórica, de las consideraciones de las audiencias, de los tópicos o lugares y de los juicios de valor en particular.

Desprendiéndose, que la argumentación de carácter preeminentemente discursivo, se pone en marcha a través del testimonio de los puntos de vista y el reparo de la existencia de otras perspectivas, con la intención de aumentar o disminuir la aceptabilidad de ella³⁴⁴. A su vez, se aprecia que está puesta en marcha, deriva de un punto de acuerdo, ya que las enunciaciones o interpretaciones particulares discutibles, no se pueden empotrar sin la existencia de suficiente consenso anterior o de premisas antecedentes y relacionadas que ya se hayan establecido.

En otras palabras, “toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual”. No obstante, para esto se requiere la existencia de un lenguaje común y de una técnica que permita una adecuada comunicación, que “vaya más allá de los auditorios particulares, aspirando al auditorio universal”³⁴⁵.

Esto sería posible al co-formarse en la lógica tópica o de lo plausible y a veces incluso solo con lo verosímil de la retórica, aludiendo a una retórica en el

³⁴⁴ Formulaciones que Gadamer intenta aclarar señalando que “detrás de todas las relatividades del lenguajes y convenciones hay algo común que no es ya lenguaje, sino algo común orientado a una posible lingüistización a la que quizá no cuadraría tan mal con el nombre de “razón””. Puesto que “el lenguaje es en realidad la única palabra cuya virtualidad nos abre la posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir. El lenguaje no es una convencionalidad reelaborada ni el lastre de los esquemas previos que nos aplastan, sino la fuerza generativa y creadora capaz de fluidificar una y otra vez ese material” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op.cit, pp. 200-201

³⁴⁵ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op. cit. p. 67

sentido planteado por Perelman y Olbrechts-Tyteca, cuyo método argumentativo conjunta la tónica y la retórica propiamente tal³⁴⁶.

En ese sentido Perelman y Olbrechts-Tyteca nos dicen, “usar un lenguaje natural supone adherirse a la forma de ver la realidad (con sus tesis, sus prejuicios, sus tópicos) que ese lenguaje comporta”³⁴⁷.

Desde este punto de vista, la argumentación labora con expresiones que no alcanzan la plena univocidad, pero que tampoco incurren en una equivocidad completa, (haciendo uso del lenguaje de Beuchot). La retórica supone, además, un razonamiento contextualizado, puesto que su argumentación no opera en el vacío, sino que toma en cuenta el auditorio, entregándole los argumentos que estén dispuestos a aceptar.

Nos referimos a una argumentación circunstanciada, una argumentación con cierta pérdida y desencuentro, pero con la suficiente igualdad persuasiva como para llegar (aun con diferentes grados de fuerza) a todos o a la mayoría de los que están conformando el auditorio.

La argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca, nos invita a concebir su retórica como una actividad dialógica³⁴⁸, que implica reconocer que su

³⁴⁶ BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, op.cit., p. 45

³⁴⁷ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p.13. Lo que Gadamer viene a definir como la “gama semántica oscilante” en su intento de argumentar que el lenguaje consistiría en “que las palabras a pesar de su origen concreto, no poseen un sentido unívoco, de lo cual se desprende el carácter riesgoso de él”. Agregando que “solo en la ejecución del habla, en el habla continuada, en la construcción de un contexto lingüístico, se fijan los momentos portadores de significado del discurso al reajustarse a éstos entre sí.” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op. cit., p. 163. Aunque, a primera vista, tal argumentación nos remita a un relativismo lingüístico, no es tal, puesto que, al admitir las particularidades del lenguaje, así como de los seres humanos (finitud y contingencia) cobra sentido el diálogo, la conversa. En otras palabras, “desde lo finito de los lenguajes se abre el diálogo infinito. En suma, el concebir lenguajes particulares “nos posibilita expresividad inagotable”. (p.223) Además, el propio fenómeno de “relación”, “coordinación” resulta atinente, si consideramos que el ser humano es “una especie de círculo lingüístico y de que estos círculos se tocan y se amalgaman constantemente” (p.224).

³⁴⁸ Retomando nuevamente el punto de vista de Gadamer, hablaríamos de una “conversación”, para señalar que el significado de una palabra no está presente únicamente en el sistema y en el

estructura y funcionamiento se ven inevitablemente afectados por características particulares de las situaciones en las que se producen.

Al presumir que la argumentación es por definición un fenómeno dialógico, asumimos que las voces que la constituyen tienen su origen no solo en los interlocutores presentes en la situación inmediata en que la argumentación es producida, sino también que habría presencia de una multiplicidad de otros discursos que transitan en la ya diversa narratividad³⁴⁹.

Apreciamos que la argumentación involucra un proceso de negociación entre diferentes instancias de enunciación, aunque no necesariamente entre diferentes seres humanos que asumen viviendo en simultaneidad de relatos en torno a los puntos de vista discutidos.

En este sentido, la argumentación puede ser adecuadamente investigada en relación a las particularidades de los contextos en que es producida y en cuanto fenómeno dialógico-discursivo, y, por lo tanto, socialmente situado. En otras palabras, la argumentación se define como una acción del lenguaje que debe ser abordada, principalmente, de manera pragmática.

Resulta relevante su inherente énfasis en la negociación de las divergencias y de lo inconcluso y probable de las premisas, confiriéndole a ésta una dimensión epistémica que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de saberes³⁵⁰.

contexto, sino que es “ese estar-en-un-contexto” implicando que el significado de esa palabra es polivalente. Gadamer aclara además, que “el sentido literal que corresponde a la palabra en el discurso concreto no es solo lo que está presente. Hay algo más que está co-presente, y la presencia de este co-presente constituye la fuerza evolutiva que reside en el discurso vivo. Por eso cabe afirmar que el lenguaje apunta siempre al espacio abierto de su continuación”, de ahí señalar que el lenguaje se desenrolla en la conversación. GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op. cit., p. 194

³⁴⁹ vid. DUCROT, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires : Hachette, p.34 y ss, vid. BAJTÍN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

³⁵⁰ LEITÃO, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a Argumentação em foco. *Revista Pro-Posições – Dossie: Argumentação e construção do Conhecimento: estudos em sala de aula.* , 54 (3), p. 81

Desde esta idea, las relaciones entre argumentación y construcción de saberes se podrían hallar a dos niveles, por un lado, la argumentación en cuanto a actividad de naturaleza semiótico-discursiva que desencadena un proceso de revisión, y eventualmente de transformación de concepciones. Por otro lado, la argumentación analizada en cuanto “proceso de autorregulación del pensamiento, que lleva al argumentador a la reflexión sobre los fundamentos y límites de sus concepciones sobre el mundo”³⁵¹.

3.9.3.2 Segunda cuerda: Tópicos dialécticos

La lógica dialéctica o tópica, según Fray Alonso de la Vera Cruz³⁵², no produciría ciencia, sino opinión, porque sus premisas son opinables y no evidentes, por lo que su aceptación dependería del auditorio. Desprendiéndose que los tópicos solo buscan instalar una lógica de lo opinable y plausible.

De esta manera los tópicos ostentarían un dinamismo de tipo dialógico, que explota la lógica inventiva y del descubrimiento, especialmente si los concebimos, como Vera Cruz señala, como la sede o lugar común de los argumentos. En este marco, la principal justificación de la lógica tópica sería su carácter opinativo o probable, originando que la presencia del interlocutor sea indispensable³⁵³.

Siendo los tópicos, aquello a lo que recurren los interlocutores que necesitan compartir sus historias, su testimonio, en fin, dar cuenta de lo que les pasa, poniendo en juego la capacidad de sugerir, provocar y persuadir, propio de una situación dialógica³⁵⁴.

³⁵¹ IBÍDEM, p. 83

³⁵² VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, p.12 y ss.

³⁵³ IBÍDEM.

³⁵⁴ BEUCHOT, M. (2000). Perspectivas futuras de la retórica en su conexión con la hermenéutica. *Endoxa. Series Filosóficas* (12), p. 578

Evidenciándose, que estos patrones de procedimiento o estrategias que se ponen en juego en el curso de la argumentación, pueden ser vistos de diversas formas:

- Como puntos de vistas recomendables para la obtención de nuevos argumentos.
- Como puntos de vista clasificatorios de argumentos.
- Como puntos de partida para la formación de argumentaciones.
- Como condiciones de comprensión. Como elementos mediadores entre la subjetividad y la dimensión social³⁵⁵.

Siendo los tópicos premisas generales, ellos conforman un arsenal indispensable de la praxis argumentativa que les permiten “fundamentar los valores y las jerarquías que intervienen, para justificar la mayoría de nuestras elecciones”³⁵⁶.

Así, en tanto cristalizadores de conocimientos, experiencias, ideologías, doctrinas, saberes populares, normas, los tópicos se actualizan en refranes, axiomas, máximas, proverbios, y en general, en todas las formas de sentencias, constituyendo un amplio depósito, listo para ser utilizados en la comunidad social, donde coexisten y se esgrimen simultáneamente³⁵⁷. Hablaríamos entonces de bases de un razonamiento probable, que permitiría alcanzar una interpretación también probable.

La premisa que todos los auditorios, cualquiera que sean, tienden a tener en cuenta ciertos lugares, es de gran importancia para una praxis hermenéutica contingente y vulnerable, pues detrás de un tópico, hay una comunidad, grupo social o algún tipo de articulación de sentido que le da vida o, por último, que

³⁵⁵ SANTIBÁÑEZ, C. (2002). Retórica y lógica factual. *Actas de Congreso Internacional La argumentación. Retórica y persuasión*. (págs. 510-516). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. p. 511

³⁵⁶ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., pp.146 y ss.

³⁵⁷ SANTIBÁÑEZ, C. (2002). Retórica y lógica factual, op. cit., p. 512

le dio vida alguna vez, en otras palabras, sería “un discurso ocupado por un grupo”³⁵⁸.

Su invocación “constituye algo imprescindible en los discursos que pretenden ser eficaces, pues esas invocaciones tienen la virtud de producir el efecto de sociedad, de consenso, el efecto de que se comparte algo”³⁵⁹.

Su estudio ayudaría a des-cubrir si lo instituido deja alguna rendija o quiebre donde pueda colarse lo instituyente, *“a lo mejor nosotros mismos le estamos enseñando a que nos miren en menos, cuando le decimos que sea más que uno”*.

“Los tópicos ocupan el lugar vacío del dios o el padre muerto y de la historia detenida”³⁶⁰.

3.9.3.3 Tercera cuerda: Los tropos

Los tropos son el “ámbito de las configuraciones o transfiguraciones del mundo”, ellos catalogan, concretan, dan coherencia y estructuran las vivencias en el mundo, constituyendo “aquello que se retiene cognitivamente”, conformando patrones “conceptuales que no son solo formas a partir de las cuales se concibe un mundo ya clasificado, sino sobre todo, formas que contribuyen a constituir ese mundo”³⁶¹.

Ellos constituirían una manera compleja y especialmente dinámica de comprender las relaciones entre pre-concepciones y prácticas, en una suerte de recursividad entre el mundo discursivo y el mundo experiencial. De este modo, la metáfora y la metonimia serían indispensables en la comprensión humana que co-forma imaginativamente el mundo.

³⁵⁸ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., p. 145

³⁵⁹ JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social, op.cit., p.161.

³⁶⁰ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., p. 145

³⁶¹ JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social, op.cit., p. 151

Los tropos corresponderían en términos muy generales a un sistema conceptual que consiste en el uso de una palabra o frase en un sentido diferente del que le es propio. Propio, entendido, “como el sentido normal u ordinario”³⁶². Ellos tendrían la capacidad de estructurar la realidad, de modo que se pensaría, describiría y construiría el mundo en términos analógicos, pues poseen bases experienciales y una raíz cultural³⁶³.

Un tropo, como la metáfora/metonimia, por ejemplo, utiliza algún aspecto en el que un término, frase o idea parece otra cosa que no se considera relacionada normalmente con él, con el fin de destacar o poner en primer plano el aspecto relacional en cuestión. El tropo, en ese contexto, comprende “una meta-afirmación con respecto a los términos “fuente” y “campo”” de la relación trópica, que consiste en una “indicación de cómo el campo debe ser interpretado”³⁶⁴.

En detalle, la metonimia³⁶⁵ (que opera según dos principios: “la economía lingüística y la relevancia comunicativa”) juega “un importante papel en la articulación de los conjuntos de asociaciones conceptuales y afectivas”, puesto que actúan como “conectores” entre elementos y niveles, “en virtud de su construcción como modos de identidad y contraste entre entidades, más que como símbolos individuales”³⁶⁶.

³⁶² Al respecto, algunos autores hablan más bien de grados de metaforización o metonización, en cambio otros, remiten al uso y no uso toponímico de algunas expresiones. Para profundizar en esta discusión, vid. BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

³⁶³ vid., LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.

³⁶⁴ TURNER, T. (2006). Tropos, marcos de referencia y poderes, op.cit. p. 311

³⁶⁵ Hablar de metonimias re-vela también fertilidad, puesto que ellas reflejan la indagación de una expresión más sucinta. “A veces, es signo de preocupación por dar, a través de la abreviación, la mayor energía posible a la expresión: así pues, el empleo de la metonimia no es ajeno a la función efectiva del lenguaje” (Le Guern, 1990) citado en DÍAZ, H. (2006) La perspectiva cognitivista. En M. Di Stefano (Ed.), *Metáforas en uso* (págs. 41-60). Buenos Aires: Biblos, p. 52

³⁶⁶ TURNER, T. (2006). Tropos, marcos de referencia y poderes, op.cit., p. 299

Las metáforas/metonimias pueden entenderse como patrones de actividad o esquemas que asocian o transforman las relaciones entre los elementos de que se disponen en el mundo de la vida, es decir, que como pivotes, sus elementos se combinan en cada relación, en formas que implican transformaciones de su carácter tropológico, puesto que ellos median “en el traspaso de las fronteras entre marcos de referencia”³⁶⁷.

De este modo, constituyen un elemento esencial de la teoría de “la mente corpórea”, porque explican cómo los seres humanos son capaces “de construir sistemas conceptuales abstractos a partir de imágenes esquemáticas y conceptos directamente ligados a la vivencia”³⁶⁸, evidenciando la preeminencia de la experiencia.

Los tropos como marco de referencia serían inseparables de la comprensión del modo en que formas sociales y culturales complejas -tales como las prácticas de crianza-, generan un poder que puede ser proyectado más allá del marco en que tienen lugar sus acciones particulares, causando efectos en otros marcos, por ejemplo en las concepciones en torno a la existencia.

Por lo tanto, apreciamos que estructurarían prácticas mediante el discurso, funcionando con solidez, a través de ordenamientos intelectuales que poseen un excedente expresivo que los hace particularmente aptos para acceder a fenómenos no mostrados por el lenguaje directo. Los tropos, al permitir captar la presencia de lo desconocido, de lo extraño en lo ya familiar, expandirían el saber.

“El contenido cognitivo de la metáfora [tropos]³⁶⁹ consiste [...] pues en la constitución de una perspectiva diferente de otras: en ese sentido, a las perspectivas no les es aplicable literalmente la propiedad

³⁶⁷ IBÍDEM, pp. 312-313

³⁶⁸ LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, op.cit.

³⁶⁹ Hemos insertado este concepto en la cita.

de verdad; no existen estrictamente perspectivas verdaderas o falsas, sino que tienen otros valores epistémicos”³⁷⁰.

Visto así, los tropos poseen este contenido cognitivo, porque re-construyen, reorganizan, determinan, una misma realidad, o bien porque des-cubren, revelan o des-velan nuevos elementos o relaciones previamente existentes en la realidad³⁷¹, a su vez, que se constituyen “en el punto de crecimiento del lenguaje como ámbito de posibilidad”³⁷².

El hecho que la metáfora/metonimia no sea un fenómeno primordialmente lingüístico, si no ante todo un fenómeno ideológico y cognitivo, básico en procesos de interpretación y representación, no impide que se pueda acceder a ella a través de un análisis lingüístico, para lo cual la relación fuente-campo sería altamente potenciadora.

Entendemos la relación fuente-campo, como un dispositivo que permite reconstruir los posibles sentidos y significados, procurando “no reducir los tropos a comparaciones literales o paráfrasis sustitutorias”; de esta forma, las metáforas/metonimias que hacen referencia a realidades o experiencias, se pueden “descomponer incesantemente de modo no unívoco, aunque la apelación a la fuente o característica concreta las acota, sin llegar a agotarlas”, (porque “trascienden el nivel estrictamente semiótico para constituir un asunto epistémico”). La metáfora/metonimia, por lo tanto, ocuparía un lugar central, pues despliega los matices cognitivos necesarios para estar a la base de las abstracciones y posibilitar la elaboración de nuevos conceptos que abarquen nuevas interpretaciones³⁷³.

La relación entre foco y marco; fuente y diana/tema, pondrían de relieve los significados entre ellos, como producto de la interacción entre estos dos polos o

³⁷⁰ BLACK, M. (1967). *Modelos y metáforas*. España: Tecnos, p. 127. Idea que también toma Bustos en su libro, para argumentar que este recurso de la narración constituye perspectivas u horizontes. BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, op.cit., pp. 143 y ss.

³⁷¹ BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, op.cit., p. 147

³⁷² RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*, op.cit., p. 56

³⁷³ BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, op.cit., p. 213

marcos. Así, lo colindante entre foco y marco no radica en los contenidos semánticos, sino en un sistema conceptual ligado a lo referido.

Lo importante en el estudio del foco y el marco sería la traslación, la captura de relaciones de implicación que conlleva el tránsito del marco al foco, intentado des-velar el conjunto de tópicos compartidos por una comunidad lingüística sobre el particular³⁷⁴.

De alguna forma el conjunto de relaciones en el proceso de traslación que explotan los tropos, podrían definirse como repertorios interpretativos, siguiendo la idea enunciada por Román, en torno a señalar que serían herramientas analíticas que permitirían el estudio de algunas formaciones discursivas. “Una especie de conjunto de reglas que está socio-históricamente determinada, pero que a su vez regula lo que puede y debe ser dicho desde él, produciendo una lectura y ordenamiento de lo real, y delimitando un posicionamiento correlativo”³⁷⁵.

Desde otra perspectiva, realzar el carácter fraccionario, parcial, del saber que articulan los tropos, permitiría desatender el anhelo de un conocimiento total, sustancialmente, monológico e iniciar el trayecto en la configuración de un saber en que la participación (de otros tropos, otros horizontes), y el diálogo, serían su condición de posibilidad³⁷⁶.

Esta vitalidad, le ofrece a la investigación social, la fuerza de su impertinencia para aturdir las manivelas de dominación y explotación de las narrativas hegemónicas que invaden la vida cotidiana y por tanto, volverlos asunto de debate, constituyendo el terreno fértil y movedizo de la praxis deconstructiva.

Se utilizaría la metáfora/metonimia como instrumento de reflexión y crítica de lo solidificado, para reinstalarse como artefacto de roce, corrosivo,

³⁷⁴ IBÍDEM.

³⁷⁵ ROMÁN, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, , 8 (2), p. 11

³⁷⁶ IBÍDEM, p. 5

provocador y divergente a lo dado, en lo ya establecido en las tipificaciones. Un desafío a las fronteras convenidas, mediante el ejercicio de re-creación de un diálogo.

Desde la perspectiva de un saber vulnerable, contingente y finito, lo que interesa de los tropos, es analizar las funciones que cumplen cuando son usados cotidianamente, los mundos que favorecen y las acciones que originan. Orientando el papel de la de-construcción al exponer sus operaciones.

Principalmente, la metáfora/metonimia proyecta una efectividad que consiste en su doble posibilidad trasladarse de la morada del lenguaje figurado para lexicalizarse o irrumpir con su fuerza persuasiva en el domicilio del lenguaje vivo y encarnado; “puesto que como elemento del discurso posee un doble talante, derivado de su parcialidad, de este modo, mientras iluminan un aspecto de lo que señalan, otros aspectos pasan simultáneamente desapercibidos, lo que obliga a una consecuente modestia en su utilización”³⁷⁷.

3.9.4 Uniendo cabos y cuerdas: “argumentación y tropos”³⁷⁸

Consentir estrategias conversadoras respondería al intento de constituir una praxis investigativa vulnerable, cuyo propósito sería “ampliar el margen de las interpretaciones, sin perder los límites”³⁷⁹, enfrentando la siempre presente inquietud que lo mostrado en el texto de segundo grado³⁸⁰, no solo sea la distribución del poder del investigador, sino que este consienta que la verdad es

“Un ejército en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, una suma, a fin de cuentas, de relaciones humanas que, realizadas retórica y poéticamente, ornamentadas y transformadas,

³⁷⁷ IBÍDEM, p. 6

³⁷⁸ “Compenetración a ir más allá de ceñir la hermenéutica a la tradición estético-humanista que hace referencia a un mundo del sentido contrapuesto al mundo del ser real” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op.cit.,p. 233

³⁷⁹ BEUCHOT, M. (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad.*, op.cit. p. 569

³⁸⁰ Formulación que hace Flink en torno a la mimesis, vid. FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, op.cit.p. 27

llegan a ser consideradas por un pueblo, tras un prolongado uso, como fijas, vinculantes y canónicas. Las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas desgastadas”³⁸¹.

Proponemos entonces, una conversa vulnerable expuesta a la crítica, finita y nómade, que presenta como apoyo representaciones que los seres humanos valoramos pertinentes y que propician una serie de convicciones. Apoyos con efectos sociales, que en su uso como dato o premisa incuestionable, fundan y estructuran sus modos existenciales.

Por lo tanto, proponer una conversa entre argumentos y tropos es desasosegarnos en la predicación analógica, en la búsqueda de realidades que se oponen a los reduccionismos del modo universalizado y único, y a los relativismos del modo en que no existe una realidad de la cual dialogar. “La analogía siempre implica proporcionalidad, esto es, una relación en la que no se puede atribuir algo a diferentes cosas sin conocer y matizar lo que tienen en común, y, sobre todo, lo que tienen de diferente”³⁸².

Consentir su conversa, implica hacer hincapié en las determinaciones socio-históricas que intervienen y “dejan sus marcas en los procesos significantes”, puesto que en el diálogo se ponen en juego repertorios constituidos en la acción de atestiguar la existencia, , lo que engloba, asimismo, “el habitus de producción y de consumo de tales discursos o temas, además de las disposiciones y hasta los gustos hacia ellos”³⁸³.

En esta línea, la primera conversa posible sería en la analogía, pues su fecundidad para la hermenéutica radicaría en que ella abarca dos modos distintos de discurso, el metafórico y el metonímico, jugando con ambos. Visto

³⁸¹ NIETZSCHE, F. (1970). Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche, *Obras Completas* (Vol. 1, págs. 543-556). Buenos Aires: Ediciones Prestigio, p. 561

³⁸² BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, op.cit., p.148. Beuchot señala que estos elementos siempre deben ir juntos en el acto de interpretación, pues constituirían los dos elementos de la analogicidad, siendo la metonimia el principio de discurso directo y la metáfora lo traslático.

³⁸³ ANGENOT, M. (1998). *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias*, op.cit., p. 28

así, la metáfora y la metonimia serían una condensación de la analogía, relacionadas de tal forma que se ubican en un continuo entre lo simétrico y asimétrico. En ellas existirían líneas de solidez y organización, presentándose como un conjunto de conceptos o expresiones que definen localizaciones relativamente estables.

Como hemos señalado anteriormente, las metáforas/metonimias que condensan una analogía tienen un valor semántico, una función epistemológica y sirven como instrumento político e ideológico. Ahora bien, al ser formas únicas, (ni universales ni absolutas), estarían repletas de sentidos y significados que deben ser comprendidos en la acción de empantanarse en el mundo de la vida cotidiana, en la ex-posición del ser en el mundo que co-forma.

El segundo momento de la conversa se asienta en la riqueza de la retórica, en especial en el aspecto que ya mencionamos: la argumentación; ella rescataría la perspectiva interactiva y sociocultural de la discursividad, haciendo uso de la intensidad persuasiva de los tropos.

Arguyendo que la argumentación entregaría la posibilidad de re-crear saberes solo orientados de forma pragmática, complementariamente, buscaría comprender el devenir a través del uso que los humanos hacen del lenguaje, pudiendo construir saberes vulnerables, cuyas formas y procesos de pensamiento y saber, surgen en el ámbito de las relaciones dialógicas.

“El ser de la totalidad, el ser de un alma humana que se abre libremente ante nuestro acto de cognición, no puede ser aprehendido en ninguno de sus momentos esenciales. No se puede transferir sobre ellos las categorías de la cognición reificada (el pecado de la metafísica). El alma nos habla libremente de su inmortalidad, pero ésta no puede ser demostrada”³⁸⁴.

Esto implicaría, en primer término, que la argumentación debe ser investigada como una modalidad de diálogo, superando la estrecha concepción

³⁸⁴ BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, op.cit., 153

que identifica diálogo con interacción verbal cara a cara, puesto que sería igualmente válido concebir como diálogo la argumentación que se genera en ausencia de un interlocutor, en el entorno inmediato de su producción. En tales situaciones, el diálogo se realiza con un adversario imaginario interdiscursivo.³⁸⁵

Esta idea se clarifica si acudimos a los aportes del análisis de la enunciación, que vendría a otorgar mayor polifonía a la praxis hermenéutica, dicho de otra manera, al análisis de la enunciación le compete todo aquello que indica la actitud del sujeto respecto a lo enunciado en el texto.

Desde la perspectiva Bajtiniana, un discurso se presenta siempre como marcado o no marcado subjetivamente, esto es, referido a un sujeto que manifiesta expresar sus opiniones, puntos de vista, referir metáforas/metonimias respecto a sí mismo, o bien, como hechos y saberes objetivos, ajenos a él como enunciador, que, , señalan el momento-espacio material donde se constituiría su subjetividad. En definitiva, la idea que deseamos subrayar, es que cada enunciado establece necesariamente relaciones con aquellos otros enunciados que lo precedieron o están en circulación.

Reconociendo la complejidad del sujeto discursivo y su aparición en el enunciado a través de los múltiples voces que se relacionan dialógicamente, la praxis hermenéutica ha de proponerse evidenciarlos. En la situación de enunciación/argumentación concreta, se construyen diversos “sujetos discursivos” que muestran modos diferentes de relacionarse entre sí: en primer término, el Locutor (voz responsable del enunciado), presenta una imagen de sí o de otros en términos de enunciador, a través de un punto de vista del que se ha apropiado; en segundo término, lo Enunciado o “El Tercero”, sería la voz “ajena traída de otros momentos a la enunciación” (por ejemplo, un

³⁸⁵ LEITÃO, S. (2007). *Processos de construção do conhecimento: a Argumentação em foco*, op. cit., p.81. Interdiscursividad que sería más bien, “una interacción simbólica” propia del carácter intertextual del discurso social, vid. ANGENOT, M. (1998). *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias*, op.cit.

acontecimiento, un saber o una opinión que se configura de una determinada manera)³⁸⁶.

En esta modalidad de diálogo, se inserta y cobra significación la figura de los tropos, como un primer elemento o enunciado, es decir, un argumento. Este permitiría identificar el punto de vista sobre el cual la argumentación es establecida y las ideas con las cuales el proponente lo justifica.

Desde una mirada epistémica, el argumento/tropo capturaría una organización momentánea de saberes de un ser situado, ex-puesto al mundo, un ser encarnado al que le acontece algo.

No obstante, en esa ex-posición sus representaciones y conceptualizaciones se nutrirían de una polifonía situada y móvil. Encarnaciones de razonamientos contextualizados que suponen la argumentación. En otras palabras, tropos que configuran una retórica circunstanciada.

Aportando además, lo imaginario, entendido como

“un conjunto real y complejo de imágenes mentales, independientes de los criterios científicos de verdad y producidas en una sociedad a partir de herencias, creaciones y transferencias relativamente conscientes; conjunto que funciona de diversas maneras en una época determinada y que se transforma en una multiplicidad de ritmos. Conjunto de imágenes mentales que sirve de producciones estéticas, literarias y morales, pero también políticas, científicas y otras, como de diferentes formas de memoria colectiva y de prácticas sociales para sobrevivir y ser transmitido”³⁸⁷.

Se esclarece, presuntamente, que los tropos harían accesible el discurso, mediante “los contextos simbólicos que son expresión de un saber que se

³⁸⁶ MARTÍNEZ, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Cátedra Unesco, pp. 26-27

³⁸⁷ ESCOBAR, J. C. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia*. Medellín: Cielos de arena, p. 113

encuentra en la base fundacional de lo social”³⁸⁸ y, por ende, devienen como empotrados que sujetan a los seres humanos, dándoles las seguridades simbólicas necesarias para enfrentar su devenir o las contingencias de la existencia. Imaginarios que solo tendrían sentido en la premisa que al ser humano le va su existencia.

Por lo tanto, nuestro acercamiento a las funciones de la analogía, pretende integrar la las voces que se dan cita en los enunciados y la singularidad del tropo como fenómeno lingüístico característico, que opera en el discurso con una potencialidad emanada especialmente del proceso de traslación y relevancia al que nos hemos referido al comienzo.

3.9.5 El mástil de la embarcación: Propuesta de análisis

"La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber perderse para trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de la mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos). Y hay que saber subvertir la ley y/o acaso pervertirla: apearse de todo lo dicho o lo sabido, quedar solo; hay que romper con todos los grupos, disentir de todos los consensos, hasta tocar la muerte o el silencio (luego será otra vez posible confraternizar y conversar)"

*En "Más allá de la sociología. El grupo de discusión
Jesús Ibáñez*

La propuesta de análisis que hemos escogido, está basada en una adaptación libre de la ya de por si flexible propuesta de Jesús Ibáñez³⁸⁹. Un análisis de

³⁸⁸ MARTÍNEZ, J. (2009). Aproximación teórico-metodológico al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Revista Universitaria humanistica* (67), p. 212

³⁸⁹ vid. IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., vid. IBÁÑEZ, J. (1992). *El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Barcelona: Ed. Siglo XXI.

discurso que se ha estructurado en torno a tres fases que integran una serie de técnicas³⁹⁰.

- Primer Nivel: Ethos nuclear³⁹¹: Alude a las propiedades internas del discurso, centrado en la verosimilitud referencial³⁹² (metáforas/metonimias), lógica (el arte de persuadir o convencer), poética (el arte de conmover) y tópica (los lugares comunes que tienen el efecto de universalidad provisoria).

Su dispositivo metodológico podría esquematizarse de la siguiente manera:

- Obtención de expresiones/enunciados.
- Análisis de las metáforas/metonimias poniendo énfasis en la interacción entre el dominio fuente y el dominio meta³⁹³.

³⁹⁰ Según Jociles, la propuesta de Ibáñez, facilita “una relación sistemática de los aspectos del discurso en los que el analista debe fijarse, admitiendo el uso de técnicas diferentes para el analizar cada uno de los aspectos”, precisando que su propuesta “exige tomar en consideración un mayor número de aspectos” y que estos sean diversos, por consiguiente, “abordarlos desde muchas de sus facetas”. JOCILES, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social, op.cit., p.151

³⁹¹ La tarea es detectar las unidades sintácticas mínimas.

³⁹² En la propuesta de Ibáñez, él construye esta verosimilitud con los nombres y adjetivos.

³⁹³ Que se concreta en los capítulos de análisis, específicamente en las tablas que preceden la analogía que condensa los tropos a analizar. Desde la perspectiva ya enunciada, en dichas tablas se intenta dar forma al ejercicio de proyecciones para acotar la interpretación, motivo por el cual, los enunciados-significantes del dominio fuente (modos existenciales) y el dominio meta (el tropo a analizar), se asocian a un set de significados que responden a la idea central que “los valores fundamentales y las opiniones de una cultura particular son sistemáticamente coherentes con su estructura metafórica y marcos léxicos”. SANTÍBAÑEZ, C. (2009). Metáfora y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42(70), p. 254. Así, las metáforas/metonimias exponen mapeos permanentes y selectivos entre dominios, pues enfatizan “ciertos aspectos de la experiencia y esconden otros”. En este marco, la selección de las proyecciones asumiría correlaciones en la experiencia, “percepción de similitud estructural, similitud estructural percibida por medio de metáforas básicas o convencionales”. BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, op.cit, p.98. Metáforas convencionales desde el punto de vista de Black, porque serían “penetrables al tratamiento lingüístico o fácilmente reducibles a consideraciones triviales”, BLACK, M. (1967). *Modelos y metáforas*, op.cit.,p. 34. Lo interesante es que las proyecciones responderían al mecanismo cognitivo básico del entendimiento humano. Al respecto, Lizcano señala que “la razón tiene que ver con la productividad cognitiva, con una rica variedad

- Análisis de las expresiones en el corpus, para luego en la medida de lo posible segmentarlo en secuencias temáticas.
- Establecimiento de líneas argumentativas que disparan la analogía.
- Identificación de las estrategias argumentativas, posiciones y tópicos.
- Segundo Nivel Autónomo³⁹⁴: Agrupamos bajo las mismas metáforas/metonimias aquellos discursos en que acuden elementos similares, de verosimilitud referencial. Sin embargo, trabajamos además, con el elemento externo (el de las generaciones que conforman nuestro estudio de caso), cuando tratamos la verosimilitud lógica y tópica.
- Tercer Nivel total³⁹⁵: Recuperación de la unidad del material discursivo.

3.9.6 Los puntales de nuestro aparejo: Corpus de datos

El primer paso de nuestra investigación, consistió en la organización de los datos, una etapa de carácter más bien descriptivo en que se hizo acopio de toda la información obtenida de manera textual³⁹⁶.

imaginativa”, LIZCANO, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero, p.57. Finalmente, la selección de los campos léxicos en las proyecciones, estaría dada por el grado de las implicancias que se suponen y de la estabilidad con la que podemos extraer conclusiones a partir del sentido común, poniéndose en marcha el principio de relevancia. Es decir, el re-conocimiento del contexto previo para establecer cuál es la proyección más relevante, orientando su interpretación. SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, pp.104 y ss.

³⁹⁴ Este nivel estriba en descomponer el material en diferentes discursos que se puedan relacionar con distintos ethos, en nuestro caso, las edades, que dan origen a las generaciones en la familia de Angélica. Esto, acogiéndonos a la sugerencia de Ibáñez que propone crear etiquetas exteriores al texto.

³⁹⁵ En el nivel sýnnomo se intenta analizar e interpretar como éstos se constituyen mutuamente entre sí. Es decir, una macro-contextualización.

En una segunda etapa, se segmentó el conjunto inicial de datos, a partir de una serie de categorías descriptivas que emergieron de los mismos discursos y que permitieron la reagrupación y una lectura distinta de esos datos.

Tales categorías tomaron la figura de los tropos, es decir, los tropos identificados asumieron el papel de categorías. Estos tropos se anunciaron en los discursos por la naturalidad en su uso, concurriendo como elementos intersubjetivos. Intersubjetividad que se extendió a la investigadora y a su mundo experiencial.

En la línea desarrollada en los apartados anteriores, los tropos se seleccionaron atendiendo a su finalidad persuasiva en las narrativas construidas. De este modo se apreciaron sus posibles efectos pragmáticos. En esta misma dirección, se valoró en ellos su frecuente presencia en los discursos y sobre todo, en los procesos de traslación que explosionaban.

En otras palabras, los tropos que articularon el texto etnográfico, se seleccionaron por considerarlos como fuente de información significativa sobre las pre-concepciones de la realidad y su existencia en el mundo. En palabras de Montañés, los tropos/categorías posibilitaron hacernos una imagen de quien dice lo que dice, dado que al decir, quedaría dicho en lo dicho. Asimismo y siguiendo a Bustos, los tropos serían contraseñas de una comunidad en particular.

Valoramos, además, la relevancia de dichos tropos, atendiendo al contexto discursivo que se des-veló en la comunidad en que habitaba la familia, pues no solo pusimos atención a sus discursos, sino que sus argumentos se cotejaron

³⁹⁶ Nuestro modelo fue tomado de un formato facilitado por el profesor David Poveda. Este formato se constituía de tres columnas: tiempo, contenido, comentario. Cada fila se consignaba en el registro cada 3 minutos de grabación, tal registro se organizó cronológicamente, es decir, la primera fila remitía a los primeros minutos de grabación del trabajo de campo. En los comentarios se agregaban datos extraídos de otros materiales fruto de la aplicación de otras técnicas, por ejemplo mapas mentales, fotos, etc., además de notas registradas en el trabajo de campo. Esta tabla contiene más de noventa mil palabras, aproximadamente 150 hojas tamaño carta, interlineado simple, letra 11.

también con los discursos de otras familias que habitaban en territorios en transformación urbano-rural.

Por otro lado, considerando que las narrativas están plagadas de tropos, se constató que los tropos/categorías fueran lo bastante amplios, como para constituir campos léxicos que incluyeran tropos menores.

Así, la labor de la investigadora se remitió a escuchar con atención, más que a escudriñar en los discursos en busca de las claves para comprender las narrativas registradas.

Luego de la selección de los tropos, se realizó la búsqueda y categorización de las expresiones en que se anunciaba o se confirmaba su rol de tropo/categoría. Tal búsqueda, tuvo como objetivo, además, nutrir de mayor polifonía al tropo/categoría, es decir al campo conceptual que remitió la metáfora/metonimia.

Expresiones que se agruparon segmentadas por generación (abuelos, padres, hijos) para apreciar las continuidades o discontinuidades en los saberes propios de la naturaleza polifacética de los tropos. Tal proceder intentó ser coherente con la idea que el lenguaje no es un proceso fijo y lineal, sino un modo que se re-crea incesantemente en el acontecer de nuevos fenómenos y sus respectivas interpretaciones, obligando a crear nuevos significados.

Entonces, la premisa que cada generación comparte en términos generales ciertas circunstancias y que han coincidido en el tiempo y espacio con vivencias relativamente similares, nos provee del argumento para decidir tal separación. Sin embargo, el hecho de privilegiar esta distribución, no impidió que se mostraran discursos heterogéneos en cada una de estas agrupaciones.

El lenguaje y en particular, los tropos, despliegan sentidos que los acusan de mostrar percepciones de la realidad de un determinado lugar, en su radical materialidad. Desprendiéndose que ese tropo, más que representación sería construcción relacional.

Así, la separación generacional ayudó a la investigadora a dar cierto orden al contenido, de modo que este fuera más fácil de comprender por parte del lector.

Finalmente se seleccionó un número bastante reducido de textos, en comparación con la gran cantidad y calidad del material construido, con la idea que dieran cuenta, por un parte, del lenguaje tropológico en contextos discursivos y, en segundo lugar, se pudiera apreciar los argumentos que disparaban algunos de ellos (una micro-estructura comunicativa argumentativa). De este modo, los fragmentos de discursos seleccionado y transcritos tenían que asegurar (en lo posible) el des-velamiento de la pluralidad y multi-vocalidad del mundo de la vida cotidiana. Así, la mayoría de los fragmentos transcritos intenta mantener la estructura dialógica.

Considerando que nuestros objetivos se encauzaban a concebir el lenguaje tropológico como modelo de pensamiento, del como se sabe, en otras palabras, conformar un sistema terminológico que posibilitara explorar el mundo cotidiano como un fructífero punto de partida para configurar un sistema epistémico³⁹⁷, la opción fue tomar la mayor cantidad de perspectivas que se apreciaban en los diversos discursos.

Asimismo, estos fragmentos discursivos debían mostrar explícitamente los procesos reflexivos de los participantes, algunos de ellos generados intencionalmente por la investigadora, especialmente en el grupo de discusión.

Los fragmentos discursivos que se presentan en el texto etnográfico, se transcribieron de los distintos datos recogidos en las entrevistas formales, informales, grupos de discusión, grabaciones de episodios de interacción familiar, etc.

Finalmente, deseamos dejar en claro, que la lógica para la selección, inclusión/exclusión de determinado conjunto de datos, se orientó, principalmente, a des-velar la heterogeneidad de voces.

³⁹⁷ DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*, op.cit. p. 98-101

3.10 ESTILOS CREATIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ETNOGRÁFICO

“...ser es ser para otro y a través del otro para mí”

*En “Yo también soy. Fragmentos sobre el otro”
Mijail Bajtin*

En el marco de una praxis hermenéutica vulnerable, contingente y situada, explicitar la intertextualidad inherente a cualquier texto es una manera de potenciar la pluralidad, los múltiples usos de los lenguajes y sobre todo dialogar, en su amplio sentido.

Hemos de señalar que los fragmentos de aquellos discursos que concurren y resuenan en la re-creación de un texto etnográfico, entre ellos, imágenes, fragmentos de novelas, poemas, artículos de enciclopedias, diálogos, textos filosóficos, notas de campo, etc., nutren al texto de diversidad, misma que siendo acotada no agota sus lecturas.

En este marco, haremos referencia a una práctica analítica creativa, la cual mezcla diversas formas de decir algo, en el amplio sentido del concepto “expresar”, con el objetivo de producir un saber materializado e implicado. Puesto que, al mezclar, trasladar, solapar, éste se hace más humano, más solidario con el otro y con el propio investigador³⁹⁸. Desde esta perspectiva, lo relevante sería el desafío del hermeneuta, de no frenar el impulso de aparecer en el texto, de asumir que desea y debe des-velar su presencia en el texto que construye.

Esta sería una manera de mostrarse vulnerable y sobre todo, contingente, al explicitar a través de diversas formas que la práctica hermenéutica es una ida y vuelta, entre lo social y lo personal, de lo otro a lo propio. Distintas posiciones

³⁹⁸ No obstante, desde la perspectiva de Rorty no sería pertinente hablar de mezcla, ya que se seguiría concibiendo el lenguaje como objeto posible de fragmentar y dividir. Es decir, un medio, más que un fenómeno inherente a la condición humana. RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. op. cit. p.45. Por estar de acuerdo con esta idea, aclaramos que cuando nos referimos a solapar o fragmentar lo hacemos en el sentido de asumir esos fenómenos en el ser mismo.

que se habitan en los diversos enunciados que se construyen y van co-formando el texto.

Explicitar las posiciones, con sus limitaciones, aportes, antagonismos, solidaridades, distancias y cercanías, responde en último término al grado de humildad necesaria en la praxis interpretativa, en razón de la contingencia del lenguaje.

Esta praxis hermenéutica de saberes vulnerables, invita a resistirse a las modalidades de control social que marginan narraciones alternativas o collages discursivos. Resistencia cuya validez apela a la verosimilitud, de lo posible, lo razonable de esos collages que van “desde la representación a la expresión, del diálogo a la evocación, de enunciador a enunciado, de la primera a la tercera persona, del actor racional a la experiencia emocional”³⁹⁹, abriendo paso a la expresión de afectación en la faena realizada.

Por tanto, hemos de consentir que el texto en que se des-vela la actividad investigativa debe buscar “la dinámica interna que preside la estructuración de la obra” y por otra parte, ex-ponerse “a la capacidad de esta para proyectarse fuera de sí misma y dar lugar a un mundo, que sería ciertamente la “cosa” del texto”. “Dinámica interna y proyección externa constituirían la labor del texto”, siendo la tarea del investigador re-construir esta doble labor de forma imaginativa⁴⁰⁰.

Tal labor debe intentar entregar claves para la empatía y para conmover, además de ex-poner el énfasis que el texto construye de los entramados culturales en el que ha participado, plasmando también de alguna forma su implicancia.

Por otra parte, se ha de mostrar que el sentido o sinsentido de cada enunciado incluye la respuesta del receptor y que ésta no se realiza tomando las palabras mecánicamente, sino, como elementos cargados de valoraciones

³⁹⁹ FELIU, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía, op.cit., p.268.

⁴⁰⁰ RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, op.cit., p.205.

sociales, puestos en juego en el proceso inter-discursivo. En esta línea, “el enunciado, el discurso, la heteroglosia y, en general, su concepción global de la comunicación humana, derivan todos del principios dialógico, el cual se origina en la fundante relación yo-otro”⁴⁰¹

En tal contexto, el texto hermenéutico no puede negar sus grados de socialidad, los cuales estriban en el hecho que en cada experiencia de comunicación, cada ser termina por toparse con otro; por lo que un texto etnográfico no debe ocultar su dialogismo, pues él solo tiene lugar en esa frontera, en un “entre” lleno de tensiones, producto de su interacción con otros lenguajes, otras narrativas, otros tropos.

Proponer una polifonía de voces, un ex-ponerse a un “entre”, al desasosiego de lo contingente, con el fin de acercarse al otro, sin excluir la participación activa del propio yo, son dos movimientos que “se complementan para dar una visión integral de un nosotros”. Movimientos que tienen como resultado que el yo (investigador) nunca regresa al mismo punto de partida, sino que “se sitúa en un lugar de la frontera desde el cual agudiza su mirada y realiza su obra”. “Ese particular lugar de la frontera donde él se ubica, determinará en gran medida el carácter dialógico de su producción”⁴⁰².

En consecuencia, concebimos que el texto etnográfico sería un fenómeno de frontera, un accidente ocurrido en el umbral entre yo y el otro.

Un lugar movedizo que intenta plasmar la profundidad, la multiplicidad y la irreductibilidad de la praxis hermenéutica, mediante un acto narrativo que da cuenta de algunas formas y modalidades dispersas, que se resisten al reduccionismo y a la dicotómica (división de los relatos que pretenden establecer la verdad versus la ficción), polarización que se borra al constatar “el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal”⁴⁰³.

⁴⁰¹ BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, op.cit., p.45.

⁴⁰² ALEJOS, J. (2006). Identidad y alteridad en Batjín. *Acta Poética*, 27 (1), p.54.

⁴⁰³ RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, op.cit., p.189.

Desde esta perspectiva y retomando a Ricoeur, la tarea de elaborar el texto etnográfico sería análoga a la elaboración de la trama en el marco de una narración; ella consistiría en la elección y ubicación de los hechos y las acciones relatadas, que permiten que esa trama sea una historia completa, que consta de principio, medio y final.

“Con esto queremos decir que ninguna acción es un principio más que una historia que ella misma inaugura; que ninguna acción es tampoco un medio más que si provoca en la historia narrada un cambio de suerte, un nudo a deshacer, una peripecia, sorprendente sucesión de incidentes “lamentables” u “horrorosos”; por último, ninguna acción, considerada en sí misma, es un fin, sino en la medida en que, en la historia narrada, concluye el curso de una acción, deshace un nudo, compensa la peripecia mediante el reconocimiento, sella el destino del héroe mediante un último acontecimiento que aclara toda la acción y produce, en el oyente, la *kátharsis* de la compasión y del terror”⁴⁰⁴.

Apreciamos aquí, que tanto la ficción narrativa como el texto etnográfico imitarían la acción humana, en la medida en que contribuyen a remodelar esas estructuras y dimensiones, según la configuración imaginaria de la trama.

De este modo, al tener el texto etnográfico la capacidad de rehacer la realidad y en especial la realidad práxica, asume el desafío de hacerlo “solidariamente” y por tanto, influirá para que su construcción se abra deliberadamente “al horizonte de una nueva realidad”, dicho texto, queramos o no, intervendrá en “el mundo de la acción para configurarlo o para transfigurarlos”⁴⁰⁵.

Tal capacidad de transfigurar el mundo que desea des-velar, en una innegable praxis dialógica, se agita en la opción de dejar atrás la creencia que existe una determinada y pre-fijada forma de dar cuenta de la existencia y sus experiencias.

⁴⁰⁴ RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica, op.cit. p. 191

⁴⁰⁵ IBÍDEM., p. 199

En este marco, nuestra escritura intentará reconciliarse con la idea

“que la realidad es, en su mayor parte, indiferente a las descripciones que hacemos de ella, y que el yo, en lugar de ser expresado adecuada o inadecuadamente por un léxico, es creado por el uso de un léxico, finalmente habremos comprendido lo que había de verdad en la idea romántica de que la verdad es algo que se hace más que algo que se encuentra. Lo que de verdadero tiene esa afirmación es, precisamente, que los lenguajes son hechos, y no hallados”⁴⁰⁶.

Todo esto sería válido, en el marco que el diálogo no tiene formas pre-determinadas. Así, si se hubiera querido decir algo, si se hubiese deseado formular un enunciado provisto de significado unívoco, se hubiese hecho. Sin embargo, en lugar de ello se ha pensado que la finalidad que se persigue, se alcanzaría mejor por medios iconográficos o haciendo una síntesis de manera inhabitual.

Esta es la razón que en el texto etnográfico se presenten imágenes que sugieren ideas, sensaciones, afección, que más que nada cumplen el propósito de expresar lo que no se puede o no se desea expresar en palabras. Imágenes que no añaden indicaciones, puesto que ellas mismas hacen presente lo que se ha querido comunicar.

Estos estilos creativos, serían sistemas simbólicos que contribuyen a configurar la realidad, “muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, uniforme y, en última instancia, muda”⁴⁰⁷.

La idea sería reducir el carácter de herramienta, del lenguaje, en la producción del texto etnográfico, en el cual nos mostramos, somos, por lo que respondería a la honestidad y modestia de visibilizar nuestras intuiciones.

Apelamos a ampliar el “nosotros”, a través de lenguajes que perturben, conmuevan y no solo argumenten. Lenguajes vulnerables que permitan sentir y

⁴⁰⁶ RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*, op.cit., p. 67

⁴⁰⁷ RICOEUR, P. (2000). *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*, op.cit., p. 195

padecer, lenguajes que no consientan que se los parafrasee, que se les explique, puesto que ellos asumen ex-ponerse, con la oportunidad/ riesgo de ser interpelados. Buscando la forma y el contenido para llegar al otro⁴⁰⁸.

En detalle, el texto etnográfico se organizó en torno a ejes que fueron definidos por los tropos seleccionados, anteceditos por una introducción, cuyo propósito fue dar cuenta de la perspectiva teórica desde la que se des-velaron y analizaron las narraciones.

Cada apartado de los capítulos fue precedido por un tropo, el cual se acompañó de imágenes. En algunos capítulos las imágenes corresponden a murales, en otros, en cambio, son fotografías hechas durante el trabajo de campo. Estas imágenes intentan comunicar experiencias que acontecieron en la escritura del texto. Imágenes que invitan al lector a considerar otro elemento en la realidad que se intenta des-velar.

Cada apartado finalizó con un breve comentario, cuyo propósito fue cerrar el análisis. Así, el texto narrativo intentó expresar una conmoción, aplacar la tormenta que desató escudriñar viejas historias. Redimir personajes, o simplemente, un recreo a la pesada tarea de las formas, del lenguaje oportuno, del lenguaje legitimado.

⁴⁰⁸Admitimos que aún siendo intentos precarios de conversa, ellos serían valorables en el marco de la tendencia “a la situación monogal de la civilización científica de nuestros días y a la técnica informativa de tipo anónimo que ésta utiliza” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op. cit., p.210.

CAPÍTULO IV

COMPONENTES CONTEXTUALES: EXPERIENCIAS QUE NO SE DEJAN DE HABITAR

“La escritura etnográfica no puede escapar del todo del uso reduccionista de dicotomías y esencias, (pero sí) puede esforzarse, al menos autoconscientemente, por no tratar a los otros (como entes) abstractos y ahistóricos”

*En “Conocimiento local”
Clifford Geertz*

4.1 INTRODUCCIÓN

A través de los diversos pasajes del presente escrito, se ha dejado entrever la profunda preocupación por la cuestión local, lo situado y contingente de la existencia humana. Asumiendo esta línea argumentativa, se desarrollan en el presente capítulo un par de ideas o imágenes sobre la localidad de Paine, el lugar desde donde se desarrolla la investigación, a partir de la mirada de una de sus habitantes que realiza el ejercicio de narrar dicho ahí.

Éstas imágenes se han elaborado intentando escapar a ciertos universalismos, si bien podría ocurrir que ellas parecieran hasta cierto punto una visión romántica de lo que es Paine, su historia y su paisaje; no obstante, intentamos conectar lo pluri-versal⁴⁰⁹, ya que sin duda todo esto es pensando desde el horizonte interpretativo⁴¹⁰ de la investigadora que despliega su narración.

⁴⁰⁹ Utilizamos esta noción por su referencia a diferentes historias coloniales atrapadas en la modernidad. Un concepto que intenta ir más allá o más acá de lo uni-versal. MIGNOLO, W (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, op.cit., p. 125

⁴¹⁰ En este marco, lo importante sería des-velar dos principios, el primero que en toda tarea investigativa debe plantearse hasta qué punto posee validez el propio punto de vista hermenéutico, ya que, como lo recalca Gadamer, “si se hace valer el principio de la historia efectual como un momento estructural general de la comprensión, esta tesis no encierra con toda seguridad ningún condicionamiento histórico y firma de hecho una validez absoluta; y sin embargo la conciencia hermenéutica sólo puede darse bajo determinadas condiciones históricas”(p.372-373). En segundo lugar, en y desde la hermenéutica como un ejercicio eminentemente de-constructivo, “la tradición, a cuya esencia pertenece naturalmente el seguir

De este modo, se elabora una trama que lleve al lector a sentirse estando ahí, en un escenario que le otorgue la oportunidad de emprender un diálogo con el texto etnográfico que se presentará.

Para esto, se propone una ruta a partir de una posición de difracción⁴¹¹, esto es, una vía “entre”, un sendero nómade que cruza distintos paisajes y localizaciones. Esto significa que nombrar Paine es hacerlo desde un aquí distante donde se realzan ciertos aspectos al tiempo que se oscurecen otros, reconociendo una visión atravesada por múltiples lazos de poder y dominación, pues nuestra mente y por tanto nuestras reflexiones están teñidas por una visión determinada⁴¹².

Puesto que consentimos que hablamos, describimos, narramos y leemos de acuerdo a nuestra propia biografía.

Paralelamente, estas narraciones o ficciones se interrogan frecuentemente sobre la posibilidad de escribir sobre lo otro para trans-figurarlos en un

transmitiendo lo transmitido, tiene que haberse vuelto cuestionable para que tome forma una conciencia expresa de la tarea hermenéutica que supone apropiarse la tradición.”(p.4 y ss.) GADAMER, H-G (1993). *Verdad y método I*, op.cit., Desde otra perspectiva, hablar de horizonte interpretativo es dar cuenta de la necesidad de permanecer leal a la parcialidad y develar sus implicancias, vid. HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit.

⁴¹¹ La estrategia de difracción sería una forma de aproximarse y narrar lo exótico que se vislumbra en y desde las transformaciones del ser humano en medio de las implosiones de las formas y las certezas de estar siendo, creando con ello nuevas narrativas que permiten ser habitadas por estos seres nómades. Asociado a esta conceptualización, la noción de “subjetividad nómade” que remite a “localizaciones geopolíticas e históricas sumamente específicas, en otras palabras, historia tatuada en el cuerpo”. Manifestando un rechazo a la linealidad y a enfoques unitarios del ser humano, lo que no tiene por qué acabar convirtiéndose “en una forma de relativismo moral o cognitivo, por no decir de anarquía social, tal y como temen los neoliberales [...] se trata de ubicaciones significativas para emprender la tarea de reconfigurar y redefinir la práctica y la subjetividad política”. BRAIDOTTI, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*, op.cit., p.15-17. En este marco, nuestro hilo discursivo y narrativo estaría engranado con nuestra propia lectura cartográfica del momento actual, en lo que se refiere a cuestiones culturales, políticas, epistemológicas y éticas.

⁴¹² Considerando “que nuestra mente no es una ruleta que vaya haciendo desfilar los datos por la zona de alta accesibilidad, aleatoriamente siempre hay factores que determinan qué datos son los más fáciles de recuperar y, por tanto, qué datos son candidatos a formar contexto”. SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit., p.88. A esto podemos agregar, “que la selección de los supuestos que actúan de contexto es movida por la presunción de relevancia”. DEL TESSON, M. (1998). *Contexto, situación e indeterminación*. España: Departamento de Filología Española. Universidad de Oviedo. p.21.

nosotros⁴¹³. Este cuestionamiento busca expresar el problema de la descontextualización de la escritura que pervive en las ciencias humanas, como escritura sobre y no escritura desde, lo que lleva a asimilar la existencia humana a una determinada forma, encubriendo su diversidad.

Desde esta perspectiva, consideramos que la elaboración de un contexto es ya una práctica interpretativa, puesto que se trata de seleccionar el escenario más propicio para la historia que deseamos narrar, escenario que es diseñado, además, acorde a nuestra biografía, experiencias, anhelos, penas, angustias y culpas, pues ellos marcan la selección de los elementos de dicho escenario⁴¹⁴.

La elaboración del escenario y su re-construcción en el texto sería uno más de los elementos de una investigación que pretende ser situada y vulnerable, que permanentemente se vuelve sentido y se transforma en circunstancia, situación que deviene en la propuesta que intenta esclarecer la condición vulnerable de la existencia⁴¹⁵.

⁴¹³ Constantemente Foucault nos remite a la dificultad de proveer de un lenguaje leal con un “nosotros”, puesto que “todo discurso puramente reflexivo corre el riesgo, en efecto, de devolver la experiencia del afuera a la dimensión de la interioridad; irresistiblemente la reflexión tiende a reconciliarla con la conciencia y a desarrollarla en una descripción de lo vivido en que el “afuera” se esbozaría como experiencia del cuerpo, del espacio, de los límites de la voluntad, de la presencia indeleble del otro”. Más bien, lo que se puede lograr es estar en un lenguaje que se proponga dirigirse “no ya hacia una confirmación interior, —hacia una especie de certidumbre central de la que no pudiera ser desalojado más— sino más bien hacia un extremo en que necesite refutarse constantemente” FOUCAULT, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos. pp. 10-11

⁴¹⁴ En sintonía con la premisa que señala que el contexto asume la figura de un modelo, que en nuestro caso nombramos como relato; que cuenta con categorías globales, más universales, y por otra parte, con categorías locales en que se incluyen las propiedades cognitivas de los participantes, tales como sus objetivos y sobre todo, su saber. De esta forma, se admite que “el dispositivo del saber contextual controla muchos de los aspectos del procesamiento del discurso, en especial la información que puede o debe quedar implícita”. VAN DIJK, T.A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), p.74

⁴¹⁵ Admitiendo los “posibles” de esta condición. “El momento positivo de la imaginación puede ponerse en la cuenta de la semejanza turbia, del murmullo vago de las similitudes. Es el desorden de la naturaleza que se debe a su propia historia, a sus catástrofes, o quizá simplemente a su pluralidad enmarañada, que no es capaz de ofrecer a la representación más que cosas que se asemejan”. FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit., p.303. Desde la teoría del contexto, tal

Todo esto origina un proyecto escritural constructor de mundos, es decir, una “narración del encuentro con la materialidad de lo amado, objetos, lugares y personas”⁴¹⁶.

Asimismo, el situar narrando acontecimientos y describiendo territorios responde al rito de crear relatos para exorcizar, con las mismas viejas palabras que se vuelven sugerentes y de-constructivas al cambiar la actitud de aquel que las relata.

Este cambio de actitud ocurre al asumir el narrador que “es en el mundo, mundo que es ese otro, otro que desde siempre somos todos”, puesto que ciertamente somos en el otro, así “lo estudiado nos estudia, nos relata, y al intentar describirlo nos damos cuenta de que hemos sido descritos”⁴¹⁷.

Puesto que contextualizar es un intento de des-ocultar nuestras intuiciones, entendidas rortyanamente como formas de emplear el lenguaje de nuestros ancestros en sus ahí, mostrando nuestra veneración a sus lenguas y condicionantes, limitándonos a la vulnerabilidad del uso habitual de ciertos repertorios gestado en esos mundos cotidianos, ya que “los modelos del contexto son una forma específica de los modelos que formamos como nuestras experiencias cotidianas”⁴¹⁸.

vulnerabilidad remite a contexto-relatos-modelos que cambian permanentemente, ya sea por cambios en la situación o por los procesos intepretativos o de-constructivos del discurso, mostrando como el contexto influye en el desarrollo discursivo y viceversa. VAN DIJK, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto, op.cit., p. 72

⁴¹⁶ ALVARADO, M. (2006). *El espejo roto. Interculturalidad y prevaricaciones discursivas*. Valparaíso: Editorial Puntágeles. Universidad Playa Ancha. p. 109

⁴¹⁷ IBÍDEM, p. 19

⁴¹⁸ IBÍDEM, p.72 Desde los aportes teóricos de una teoría del contexto, Van Dijk se refiere a esto como “la representación de la situación social-comunicativa de cada participante en el discurso”. Es decir, explicitamos que en la re-creación del contexto lo que se haya son nuestras representaciones, nuestros modelos mentales, que incluye “algunas categorías muy generales, como Escenario (Tiempo, Lugar), Participantes (y sus varios roles), y un Evento o Acción. [...] Aparte de la comprensión subjetiva de un evento, un modelo puede incluir una dimensión evaluativa y una dimensión emotiva”. Remitiendo a la noción que “un modelo representa lo que informalmente se llama una 'experiencia'”. VAN DIJK, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto, op.cit., p. 71

Admitimos que la presencia de dichos repertorios busca hacer hincapié en la necesidad de des-velar a seres epistémicos que habitan en zonas desvalorizadas, generando así un campo–tema sugerente para la pedagogía, especialmente en el acto de mostrar u ocultar elementos del contexto, proponiéndose dar cuenta en la medida de lo posible de la materialidad de la existencia⁴¹⁹.

Por ello nos enmarcamos en la premisa que el saber no es un proceso inmaterial de apropiación de sentido, sino más bien, un tipo de experiencia situada en un contexto determinado.

En suma, la contextualización que proponemos podría definirse como una narración mimética⁴²⁰, en la perspectiva de co-creación creativa de la realidad, que pretende orientarse hacia una reflexión y argumentación de lo pedagógico y existencial.

En segundo lugar, intenta responder a la premisa que el ser humano es sensible a los objetos, que su estar se configura en su relación con ellos, que pertenece al mundo, cogiendo parte de él a moviéndose a través de él, gracias a su cuerpo, desde cuya interacción se abre a la gestión del mundo sobre él.

En consecuencia, la contextualización que re-construimos, enfatiza, por una parte, la asunción que narrar un escenario particular desplazará la atención del lector del saber estándar y convencional de una lengua-ser-saber-tradición, para mirar más allá⁴²¹.

⁴¹⁹ En el marco del principio de la relevancia, y particularmente del fenómeno de la ostentación, remite “al proceso en que el emisor produce un estímulo con la intención de hacer manifiesto o más manifiesto para el oyente un conjunto de supuestos” (p.195) Consistiendo, que un “acto de ostensión” es una llamada de atención a nuestro interlocutor, en otras palabras un intento de limitar las inferencias y por otro lado, guiarla en cierta dirección. Así, visto, el ejercicio de contextualización debería ser definido como un acto de ostentación, que es “la conducta que hace manifiesta la intención de hacer manifiesto algo” (p.87) SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit.

⁴²⁰ Hemos de destacar que el concepto de mimesis no está limitado al estudio de textos, sino, como lo dice Flick “...este proceso no está limitado al acceso a los textos literarios, sino que se extiende a la comprensión como un todo y, así, también a la comprensión como concepto de conocimiento en el marco de la investigación de la ciencia social”. FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*.op.cit.,p. 48

⁴²¹ “Especialmente, desde la perspectiva de un diálogo eficaz la atención es un elemento central. Atención que se presta sólo si los enunciados o los fenómenos le parecen relevante en el

Por otra parte, intenta restringir la multivocalidad de sentidos que se desvelan en la actividad hermenéutica ya que no todos ellos son infinitos ni efectivos, puesto, que cualquier producción lingüística está involucrada en un contexto socio-cultural que converge también en una situación comunicativa concreta, en la que tanto el lector como el escritor han de demostrar su capacidad para adaptarse al contexto.⁴²²

En otras palabras, se “pone el acento en la pertenencia de observante y observado a un horizonte común, y en la verdad como evento que, en el dialogo entre los dos interlocutores, pone en obra y modifica, a la vez, tal horizonte”⁴²³.

De este modo se establece que para elaborar un contexto se hace necesario recurrir a un proceso de inferencia invertida⁴²⁴, ya que el investigador y el lector tienen que construir un entorno en el que el enunciado sea coherente⁴²⁵. Un

contexto. De esta manera contexto y atención son un mismo proceso. Puesto en la medida del contexto podemos valorar la relevancia de los enunciados, sin embargo el contexto se elabora en función de la relevancia que deseamos otorgar al enunciado”. SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit., p. 196

⁴²² Beuchot haría especial hincapié en esta cuestión puesto, que es la siempre presente disputa de caer ya sea en un fundamentalismo o en un relativismo. Él señala que la interpretación infinita, el relativismo excesivo son cosas que están minando la hermenéutica. BEUCHOT, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*, op.cit., p. 30. Por su parte, Ricoeur se plantea el problema de la referencia como re-figuración. Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*, op.cit., pp.343 y ss, Rorty, menciona esta dificultad aludiendo a lo alegórico de cualquier significado. RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*, op.cit., p.267. Otros autores mencionan a Derrida, en particular por sus planteamientos en torno a la de-construcción, no obstante él mismo pone un límite, la de-construcción es posible desde dentro, habitando una posición, en este sentido, la morada le da la parcialidad para acotar una interpretación infinita. vid. CULLER, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, op.cit.. En suma, es evidente que existe algún mecanismo restrictivo que permite delimitar la interpretación, de ahí la importancia de bosquejar un contexto.

⁴²³ VATTIMO, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós. p. 62

⁴²⁴ Puesto que lo común es que la activación del contexto surja al decodificar el enunciado. Sin embargo, aquí se trata de fijar de antemano el contexto e insertar la información semántica en ese conjunto de supuestos previamente reforzado. DEL TESSON, M. (1998). *Contexto, situación e indeterminación*, op.cit., p. 23

⁴²⁵ Para Sperber y Wilson no existiría un contexto inicial fijado antes de la emisión del enunciado. Cuando el hablante/escritor construye sus enunciados, si realmente quiere comunicarse, se asegurará de que el oyente/lector tenga acceso al contexto adecuado. El

entorno que aún siendo una ficción, entregue los marcos necesarios para asentar otras dimensiones.

Por lo tanto, presuponemos que en una ficción en que se fingen procesos comunicativos, acciones y personajes, debe fingirse también un escenario⁴²⁶. Todas estas ficciones deben ser, además, abiertas, transparentes, ostentosas⁴²⁷ y coherentes.

Tal presunción se formula para evitar que queden atajados los mecanismos de asignación de referencia, o los criterios que determinan la verosimilitud de los enunciados y las condiciones de ajuste que regulan los actos ilocutivos, por lo tanto, formular y elaborar un contexto acotaría los suspensos interpretativos⁴²⁸.

oyente/lector hará hipótesis y elegirá los supuestos que le parezcan más relevantes para interpretar el enunciado en ese contexto (p. 123) A lo que agregan, que para ello deben entrar en funcionamiento ciertos principios generales que guíen la construcción de interpretaciones. Principios que de acuerdo a su modelo, establecerían “que todo acto de comunicación, enuncia la presunción de su propia relevancia y para ello configura un escenario, un contexto para maximizar esa relevancia”. Entonces, el conjunto de premisas que intervienen en la interpretación son facilitadas por el propio autor, para dar relevancia a lo que se desea comunicar (p. 202) SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit.

⁴²⁶ Contextualización que evidencia el intento de situarse y situar. Lo que supone “intentar penetrar de algún modo en esta maraña de implicaciones hermenéuticas, localizar con cierta precisión las inestabilidades del pensamiento y del sentimiento que genera, y disponerlas en un marco social”. Aunque “un esfuerzo semejante difícilmente desenreda la maraña o disipa las inestabilidades”, más bien “las exhibe de forma más inquietante. Sin embargo, al menos las sitúa (o puede hacerlo) en un contexto inteligible”. GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Ediciones Paidós. p. 62

⁴²⁷ En el sentido que le atribuyen Sperber y Wilson, lo ostensivo “viene a mostrar que en una actividad interpretativa la parte manifiesta del mensaje es complementario a la que se necesita interpretar”. Añaden, que “los estímulos ostensivos, tienen que satisfacer dos condiciones: primero, tienen que atraer la atención del oyente, y segundo, tienen que enfocarla hacia las intenciones del emisor” SPERBER, D., & WILSON, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, op.cit. p. 193

⁴²⁸ Al respecto, se pregunta Duranti, “¿Cómo podemos decir por adelantado qué condiciones contextuales son relevantes para aquello sobre lo qué hablaré cuando estemos cenando esta noche? [...] Puesto, que en la mayoría de los casos, no podemos decir a priori qué aspectos del contexto serán relevantes”, en esta misma línea, cita a Schegloff (1992) “la búsqueda del contexto empieza en realidad al analizar el habla u otras conductas” DURANTI, A. (2000).

En esta línea, un contexto que se asume como vulnerable⁴²⁹ da cabida a la presencia de un lector que al enfrentarse al texto etnográfico debe ajustar los supuestos que se representan en su horizonte y valorar lo que se le presenta como variedades de particulares situaciones.

Consentimos que en la producción narrativa (como definimos al texto etnográfico y en términos más extensos a la producción epistémica de una investigación), lo primero que se hace es re-crear o re-conocer el tramado del contexto, previo a producir e interpretar el discurso. Asumiendo en el proceso que dicha “formación contextual es estratégica y que obliga a detenerse a definir las categorías relevantes”⁴³⁰.

Desde esta perspectiva, en lo que resta del capítulo mostramos lo que para la propia investigadora resultó relevante en la re-creación del texto etnográfico, ello no implica que el modelo sea completo o carente de fallos. Solo significa re-conocer las categorías en y desde las cuales se fue creando el texto etnográfico⁴³¹. Así, haremos referencia a la presunción de relevancia⁴³², la cual

Antropología Lingüística, op.cit.,p.364. Dejando claro que la gran problemática sería el método, por lo que se establecen los rasgos del contexto que se seleccionan u omiten.

⁴²⁹ Haciendo eco de lo que señala Ricoeur, en relación “al status temporal de los acontecimientos, evanescentes, casi al mismo status que se tiene en el texto hablado”. RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., p. 13

⁴³⁰ VAN DIJK, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186) p. 29

⁴³¹ Una categoría cuya re-construcción está orientada por los procesos y vivencias del trabajo etnográfico. Puesto que desde él se desprende una gran cantidad de datos sobre la situación y su ámbito espacial y temporal. De esta manera, en la observación participante, en las entrevistas, en los relatos, en los FODA, se consignan comentarios interpretativos sobre el material comunicativo que se recogió y que remiten a situaciones que la investigadora descubre como relevantes. DURANTI, A. (2000). *Antropología Lingüística*, op.cit.,pp.167 y ss.

⁴³² La relevancia de las ficciones o acontecimientos plasmados, viene a mostrar representaciones, memorias, presencias que se han ido configurando en la investigación etnográfica, así como en una historia que no es personal, puesto que lo narrado, es un relato donde la investigadora es agente, no autora, debido a que el relato “es el resultado de la acción y el discurso de una pluralidad de otros”, es decir, sería la “consecuencia de su inmersión en el mundo” de los seres humanos. Como investigadora de mi propio lugar, soy autora y paciente. Constituyendo un relato o modelo contextual que se co-forma en y desde una trama de relaciones donde los seres humanos actúan y hablan unos para otros y otros para unos. Arendt, H. (1993). *La condición humana*, op.cit. p. 67

señala que para otorgar inteligibilidad al relato, los lectores han de situarse en una similar representación del mundo que intenta retratar.

Para hacer más amigable el marco o relato que orientará al lector del texto etnográfico y en espacial la actividad hermenéutica sobre los discursos seleccionados, se ha resuelto presentar categorías de diversas índoles.

En primer lugar, se ha optado por describir un escenario/situación/contexto desde los discursos que circulan en relación al fenómeno de la rururbanización y educación en los espacios públicos y privados. Tal elección responde a las implicancias de dichos discurso cuando son emitidos por las instituciones que administran y definen las proyecciones políticas en cuanto a territorio, de esta forma, son considerados como principales referentes, informes, investigaciones y documentos de uso público que formulan discursos⁴³³.

Suponemos que dichos discursos se proponen precisar lineamientos y estrategias con el fin de instituir realidades. Este panorama resulta particularmente significativo en el marco de políticas nacionales que tienen como principal objetivo definir líneas de acción, así como implementar propuestas para un programa de desarrollo regional cuyo término se visualiza para el año 2021, y que en Chile se desea implementar, interpelados por una parte por organismos internacionales y por otra, por demandas internas⁴³⁴.

⁴³³ Teóricamente, podemos fundamentar esta decisión en y desde la premisa que estos discursos se componen de un sistema de cogniciones sociales y/o actitudes, que Van Dijk denomina como ideologías. “Estas controlarían indirectamente las representaciones o modelos mentales que constituyen la base en los procesos de comprensión, interpretación y producción de discursos”. Discursos que instituyen y constituyen prácticas. Paralelamente, estos discursos co-formados “de sistemas de cognición social, son evaluativos y por lo tanto son la base de los juicios que los miembros de un grupo poseen sobre los fenómenos”. VAN DIJK, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso&Sociedad*, 2(1), pp. 220 y ss.

⁴³⁴ Se busca mostrar en qué situación discursiva discurre la existencia de seres invisibilizados, para desde ahí valorar las implicancias de aquello, considerando que estos discursos mostrarían el poder y la dominación organizada e institucionalizada. Consistiendo, con ello reconocer una jerarquía de poder, mismo que es medido por la extensión de su ámbito y recursos discursivos. VAN DIJK, T. A. (2005). Política, ideología y Discurso. *Quórum Académico*, 2(2) p. 21

A todo esto se deben agregar los relatos históricos, seleccionado por simpatía con una forma de des-velar ciertos sucesos y personajes que en la historia habitual no están presentes⁴³⁵.

Por lo tanto, el objetivo del recorrido contextual que se propone, consiste en trazar unas pinceladas hasta cierto punto superficiales, en las que hemos privilegiando ciertos repertorios semánticos, algunos universales, para mejorar la comprensión del lector y otros que definitivamente buscan que este se detenga en realidades que quizá lo afecten⁴³⁶.

⁴³⁵ Relato histórico que des-vela estructuras ideológicas que subrayan las relaciones de conflicto social, dominación y resistencia, que se organizan mediante la polarización, para así definir lo que está dentro y fuera del grupo. En este marco, nos adscribimos a la idea que estas ideologías pueden concebir un cierto tipo de auto-esquema grupal, en cuyo seno alojan una serie de categorías básicas, entre ellas, la de Identidad/Pertenencia. “¿Quién pertenece al grupo y quién no, quién es admitido en el grupo y quién no? Queda particularmente claro el significado que adquiere un ‘nosotros, los blancos europeos’ en referencia a los que pertenecen a Europa, discrimina a los que no lo son y no se les trata de manera equitativa en comparación con el resto de ciudadanos. [...] Igual sucede en el caso de las ideologías de resistencia, por ejemplo entre los grupos de minorías étnicas o feministas”. Sumándole la categoría de tareas/actividades. ¿Qué hacemos normalmente? ¿Qué se espera de nosotros? ¿Cuál es el papel o tarea de nuestro grupo? “Así, los periodistas obviamente están (auto) representados escribiendo nuevas historias, los profesores enseñando y haciendo investigación, y las feministas están comprometidas en la acción contra el machismo. Las tareas y las actividades definen (las ideologías de) los grupos profesionales y los papeles sociales”. VAN DIJK, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología, op.cit., pp. 210-212

⁴³⁶ Reiterando la idea que los relatos y rasgos contextuales des-velados “controlan sobre todo la producción (variación) de las estructuras discursivas que pueden variar con la variación del contexto: la selección de tópico, el estilo (el léxico, algunas estructuras sintácticas como el orden de las palabras, la complejidad de las oraciones, etc.), el formato general (la organización global), etc. , en otras palabras, estas estructuras que Van Dijk, denomina “context-sensitive”; [...] sensibles al contexto” VAN DIJK, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto, op.cit., p.73. Ciertamente los tropos, las conjeturas, los tópicos, entre otros, son indudablemente sensibles a un y en un determinado contexto.

4.2 REFERENCIAS COMUNES

Paine se presenta “como un lugar de encuentro turístico, cultural, productivo y residencial. Una comuna hecha por los propios habitantes, organizada, desarrollada con identidad propia, mirándose en su ruralidad”,⁴³⁷



Figura 4: Contexto geográfico Nacional, Regional y Local

Paine es una comuna que está ubicada en la Región Metropolitana, reconocida oficialmente como tal en el año 1885, anteriormente el territorio era habitado por grupos étnicos originarios: los Picunches u hombres del norte, su nombre en mapudungun significa Cielo azul.

Esta comuna disfruta de clima templado, flora y fauna variada y un río que favorece el asentamiento agrícola, físicamente está formada por una cuenca rodeada de cordones montañosos, al este, sur y oeste, constituyendo límites naturales relativamente definidos. Pertenecen a la comuna de Paine alrededor de

⁴³⁷ Objetivo de la comuna formulado en el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO) 2004-2012. p.18 Secretaria comunal de Planificación (SECPLA). PLADECO debe armonizar con los planes regionales y nacionales de desarrollo territorial, social, político y económico.

20 localidades, pueblos o villorrios, entre las que haya se La Paloma en la que se llevo a cabo la investigación.

Su origen de carácter agrícola se remonta a la época colonial, lo cual marcaría la disolución de las herencias colectivas en la tierra del “cielo azulado”, en favor del latifundio y de la hacienda agropecuaria, constituyendo la clase de terratenientes una modalidad que diversas familias continuaron hasta mediados del siglo XX, extendiéndose algunas, incluso, hasta pleno siglo XXI. Este sistema se basaba en organizaciones socio-productivas como el mayorazgo⁴³⁸ y el inquilinaje⁴³⁹.

La actividad productiva de la zona se orientó hacia la agricultura, combinada con ganadería extensiva, la cual se fue especializando paulatinamente en fruticultura, hasta el punto de ser reconocida la región como productora tradicional de sandía; ésta orientación productiva demarca a la comuna, al determinar la estacionalidad de la producción.

Los diagnósticos realizados actualmente, en y por la misma comuna, en vista a la elaboración de los planes de desarrollo comunal, coinciden en señalar que entre las dificultades más relevantes manifestadas por sus habitantes se encontrarían: la existencia de grupos organizados pero desarticulados o individualistas; la inseguridad ciudadana; el temor a la participación y la baja tolerancia a la diversidad. Paralelamente, estos mismos habitantes plantearían las siguientes expectativas: el aumento en la cobertura educativa; el surgimiento de movimientos comunales con carácter regional; las iniciativas juveniles para revalorar, recuperar y socializar la herencia cultural⁴⁴⁰.

⁴³⁸ Cesión de las tierras al hijo mayor.

⁴³⁹ Trabajadores que aportaban mano de obra y la mitad de lo producido en una tierra facilitada por el patrón, sin obligación contractual de por medio, esta modalidad, posteriormente fue reemplazada por un contrato, aunque se siguen manteniendo algunos rasgos del sistema anterior.

⁴⁴⁰ En el marco de la misión de la educación pública de la comuna: “Educación pública de calidad, con equidad, respeto a la diversidad e identidad local, pertinente y permanente en el tiempo; de amplia cobertura y generadora de oportunidades a través de una organización plenamente democrática”, según Plan de Educación Municipal. PADEM 2010, p. 66

Desprendiéndose de aquí, que el desafío de la comuna sería implementar estrategias formales, pero sobre todo no formales, para la “socialización o *painización*” de sus habitantes, en respuesta “a la tensión existente entre la necesidad de conservar una identidad propia y la opción de convertirse en una zona de transición, absorbida por el Gran Santiago”⁴⁴¹.

Los datos desagregados del municipio de Paine dan cuenta de una población total de 50.028 habitantes, cuya población rural corresponde aproximadamente al 37% del total, representando las viviendas rurales un 39% del total comunal. La variación poblacional intercensal (1992-2002) indica que la población ha aumentado en un 33.3%, mientras que la tasa de crecimiento anual es de 2,9%⁴⁴².

Paine se caracteriza por una estructura poblacional donde predominan los niños y jóvenes: de 5 a 19 años (16.417) y de 20 a 29 años (10.039). Se observa una menor representación entre los grupos etarios que fluctúan entre 50 y 59 años (6.029), 60 y 69 años (3.416), 70 y más (2.527). En relación a las ramas de actividad laboral, el mayor porcentaje se concentra en las actividades de agricultura y ganadería con un 33,65%, seguida por las actividades comerciales con un 15,44%⁴⁴³.

⁴⁴¹ PLADECO, 2004-2012. p. 8

⁴⁴² IBÍDEM, p. 14

⁴⁴³ Censo 2002. Instituto Nacional de Estadística (INE)

4.3 INQUILINOS Y PEONES: CONECTANDO PASADO Y PRESENTE

*“Cuando nací, pobreza,
me seguiste, me mirabas
a través de las tablas podridas
por el profundo invierno.
De pronto, eran tus ojos
los que miraban desde los agujeros.
Las goteras, de noche, repetían
tu nombre y tu apellido”.*

*En “Oda a la pobreza”
Pablo Neruda*

Como hemos mencionado anteriormente, no nos parece pertinente, ni posibilitador hacer referencias a esencialismos o conceptualizaciones fijas, en este sentido, enfrentamos un dilema cuando deseamos dar cuenta de una realidad pasada cuyos tentáculos se orientan más allá de nuestro presente, realidad cuya síntesis son apelativos y nombres que nombran formas de vidas.

Consideramos que las historias que marcan trayecto y proyectos de seres humanos, y en particular de chilenos, conllevan dentro de sí una carga compleja, concreta, valiosa y significativa, constituyendo en sí mismas un rasgo contextual que debe ser nombrado.

Consintiendo, no obstante, que dichos relatos tendrían una base ideológica, puesto que constituyen

“marcos básicos de cognición social, que son compartidos por miembros de grupos sociales, están constituidos por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos”⁴⁴⁴.

Por tanto, “las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así

⁴⁴⁴ VAN DIJK, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología, op.cit., p. 208

monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros”⁴⁴⁵. En consecuencia, es amable des-velar que nos moveremos en una historicidad que no solo habla de ayeres o mañanas, sino de un hoy, un ahora mismo que es abrumado por ese pasado y por el futuro⁴⁴⁶.

Cuando hacemos mención a peones e inquilinos, entendemos que ellos mismos son el acontecimiento a tomar en cuenta para sí, y por eso, se autoafirma, en otras palabras, constituye una contingencia que se nombra.

No negamos lo complicado de estos nombres, cargados de sentidos/sin sentidos, así como de significaciones, no obstante, debemos dar cuenta de ellos si deseamos trabajar en los planos de las contingencias que enmarcan existencias situadas.

Sopesando nuestras necesidades y objetivos, consideramos pertinente referirnos a estos nombres como acontecimientos, puesto que ellos permiten nutrir a la investigación de las relaciones e interacciones resultantes del encuentro con la producción de subjetividades, desde una concepción de la historia como estado de ocurrencia imperecedera.

Por lo tanto, primará una concepción de subjetividad en que no pueden despreciarse las condicionantes ni las determinaciones siempre presentes, empero haciendo hincapié en la dimensión indeterminada e incondicionada del ser. Así, las formas de hacer y ser se configurarían a partir de acontecimientos donde emergen y se inscriben singularmente de-venires, pasando a ser parte de

⁴⁴⁵ IBÍDEM, p. 209. No obstante, esto no significa que las ideologías sean deterministas, claro que “pueden influir o monitorizar o controlar el discurso social y la acción, pero no “causan” o “determinan”, ni son el único sistema mental que controla la producción del discurso y su comprensión” (p. 207)

⁴⁴⁶ Puesto que no es nuestra intención cerrar los proceso de configuración de subjetividades e intersubjetividades, recurriendo a figuraciones que puedan parecer arcaicas o que operen como aprioris históricos.

lo donado y factible de ser re-producido, en el juego de las relaciones de fuerza que atraviesa toda composición existencial⁴⁴⁷.

Hablar de inquilinos o peones implica conceptualizar. Nombres que constituyen e instituyen realidades que hasta hoy se re-configuran en las relaciones y *estares* de seres humanos en sus mundos cotidianos, en territorios rurales en transformación. Nos referimos a figuraciones significativas, saberes y paisajes cognitivos con relaciones de fuerza inherentes en la emergencia de seres humanos en tanto pliegue y lugar de cruces contingentes.

En síntesis, deseamos dar cuenta de una historicidad que se manifiesta en representaciones sociales, punto de convergencia entre una historia y un ser encarnado. Entendiendo historicidad en relación a un presente

“considerado de una manera absoluta, sin ningún orden a una actualidad ulterior, ningún hecho pasado es histórico. Lo que hace ser histórico a un pasado es la virtualidad por la que, de algún modo, trasciende hasta un presente. El conocimiento histórico es aquel cuyo objeto, por tanto, se nos presenta en relación con una futura actualidad. Historiar es, entonces, medir la virtualidad de un pasado en un presente”⁴⁴⁸.

Nombrar a los inquilinos y peones es presumir que esos nombres pueden transformarse en marcos que nos ayuden a comprender experiencias, ideas e imágenes.

⁴⁴⁷ Ellas también serían fruto de una experiencia histórica individual y de una serie de interacciones acumulativas a lo largo de un cambiante proceso histórico, a lo que se suman las sugerentes imágenes de la familia de Angélica y de mi propia familia.

⁴⁴⁸ MILLÁN-PUELLES, A. (1955). *Ontología de la existencia histórica*. España: Rialp. p. 65

4.3.1 Herencias que empañan los devenires: los inquilinos

“Es cierto. Somos muchos los chilenos que provenimos de las familias que esos “inquilinos”, bajo tal sistema de amparo, lograron levantar. Pero ¡cuidado!, no por destacar las diferencias entre el “peón-gañán” y el “inquilino” vayamos a caer en el viejo y doble prejuicio de condenar sin más al “roto sin Dios ni Ley”, para ensalzar sin más la hacienda moralizadora y civilizadora! Pues, para empezar, ¿han tentado levantar rancho y familia en propiedad ajena? ¿Saben lo que es vivir arranchados bajo el signo de la transitoriedad, traspasados por la voluntad arbitraria del propietario terrateniente? ¿Lo saben? Si es así, ¿se han percatado de la conducta que sigue el papá de carne y hueso que uno ve y toca ‘todos’ los días? Desde luego: trabaja laboriosamente, de sol a sol, de año a año, para nosotros. Pero mírenlo allá, cerca de las pircas, junto al patrón —que cabalga a su lado como una especie de gigante—: ¿no va sonriente, servicial, presto, extravertido? Y véanlo ahora aquí, dentro del rancho, doblado sobre la mesa: ¿no está iracundo, huraño, autoritario? Allá no es más que un “peón” sumiso, a pesar de su categoría de “inquilino”; aquí, entre nosotros, un capataz de segunda categoría, autoritario, pese a su fama de ‘padre de familia’. Pero hay más: ¿no les ha hervido la sangre cuando él deja a los patrones entrar a nuestro rancho, que no vienen a otra cosa sino a divertirse a costa de la mamá, o las tías, o las hermanas de uno? Claro, él sabe perfectamente que no puede impedir que ellos ejerzan su derecho de meterse a nuestro rancho y de “chacotearse con las niñas”, pues, después de todo, junto con nuestra casa, nuestra familia también es como propiedad de ellos. Por todo eso -y otras cosas más- papá “inquilino” hacía poca noticia. No llegaba a desarrollar en torno suyo ninguna aureola legendaria, ni siquiera como la de los peones-cuaterros. Papá “inquilino” era un hombre

ostentosamente sometido, precisamente en presencia y ojos de todos nosotros, sus muchos hijos. No nos producía ni admiración a la distancia ni rechazo por su cercanía, sino, simplemente, desazón. Desilusión. Algo así como una rabia sorda que crecía dentro de uno, a medida que el niño se hacía muchacho, y el muchacho -óigase bien- se hacía “peón”. Sólo cuando éramos muy niños. Cuando había que acompañarlo a potreros distantes -por ejemplo, para hacer carbón-, entonces, allí, en soledad, hundidos en el silencio de los cerros, lográbamos establecer con él una relación cálida. Intima. Allí se nos aparecía el papá que esperábamos: sabio, poderoso, capaz de hacer cualquier cosa y de enseñarnos todo. Pero el papá “inquilino” no siempre se escapaba de la hacienda en compañía de su hijo menor. También lo hacía junto a los otros inquilinos -o con el mayordomo o el mismo patrón-, y no a la intimidad de los cerros, sino al mundillo ardiente de la pulpería o chingana del pueblo cercano. Entonces no era ni cálido ni sabio, sino un estúpido borracho a caballo, que las emprendía a rebencazo contra otros parroquianos, o contra sus perros -que lo seguían en manadas a todas partes-, o contra sus hijos que, también en manadas, lo esperaban en su rancho. Así, de esta manera, los buenos recuerdos de papá comenzaban a diluirse, ahogados en hechos de violencia. O en los terribles alegatos que estallaban cuando él trataba de atar a sus hijos mayores, de por vida, como “peones obligados” al servicio de la hacienda. Así, con el paso de los años, la imagen de nuestro papá “inquilino” se nos iba tornando, de verdad, más y más insoportable. O prescindible. Es que el viejo, para ascender en la jerarquía patronal, terminaba por convertirse en un rabioso capataz del orden que lo destruía a él y a todos nosotros como personas. Se fue convirtiendo en un patroncillo de tercera clase, que peonizaba “a ración y sin salario” a sus propios hijos, o por un mísero

salario a los hijos de otros inquilinos. ¿En qué se convertía, a fin de cuentas, nuestro papá “inquilino”? En un hombre apocado, servilizado, apatronado, sin agallas propias, y en un proyecto familiar sin destino ni dignidad. Si uno quería ser un ‘hombre’ de verdad; o sea, un hombre digno, dueño de su propia vida y libre conductor de su propia familia, entonces no podía uno escogerlo a él como modelo. Así que no tenía sentido quedarse al lado de él. Había que abandonarlo, apenas fuera posible. Había que echarse al camino, buscar por otros lados. Y si él quiere quedarse allí, atado a la tierra de otro, ascendiendo bajo el despotismo de otro, allá él. ¡Que se entierre en su servilismo! Y si eso significa rodar por allí sin familia, sin otra tierra bajo los pies que el polvo de los caminos, transformado en un “huacho” vagabundo por opción de dignidad, pues, ¡vaya!, que así sea. Es lo mejor. Claro que fue lo mejor. Pues, ¿no han visto cuántos papás “inquilinos” concluyeron, después de todo, por seguirnos? ¿No terminaron casi todos ellos por ‘ahuacharse’ también, y establecerse como inermes “allegados” en la casa de su hijo “peón” más exitoso? ¿No teníamos razón?”⁴⁴⁹.

Los territorios que hoy corresponden a la ciudad de Paine, formaron parte de una sociedad colonial, en cuyo seno se formó la clase trabajadora que fue obligada a disciplinarse dentro de cambiantes y explotadores sistemas de trabajo, dictaminados por personajes coloniales que tenían escasa conocimiento

⁴⁴⁹ SALAZAR, G. (1990). Ser niño "huacho" en la historia de Chile (Siglo XIX). *Proposiciones*(19), 55-38

de las técnicas de empresa colonial⁴⁵⁰, que luego pasaron a organizar el sistema de encomiendas⁴⁵¹.

Esta situación duro alrededor de un siglo, aunque ya en el siglo XVII con la lenta expansión económica y la declinación irreversible de la población indígena, los colonialistas crearon asentamientos laborales permanentes al interior de sus estancias, “cada propiedad rural se convirtió en un núcleo de poblamiento, en una fuerza apropiada de trabajadores indígenas y no-indígenas”, desde aquí surge el campesinado. Posteriormente se aprecian procesos de campesinización caracterizados por el interés de emplear a trabajadores dependientes en toda clase de ocupaciones; Salazar señala que estas personas solían decir: “acudo a lo que me manden” lo que indicaba que carecían de residencia fija y de especialización laboral⁴⁵².

Salazar, describe algunos elementos de esta configuración que se consolidaban en una serie de dispositivos, entre ellos confiscar o adquirir a bajo precio a niños, además de forzar a las mujeres a consentir ser ocupadas como sirvientes en las casas patronales.

Los “patrones” (dueños de los territorios) instituyeron una rama mayor de plantel laboral, esto es, formaron un grupo de trabajadores de confianza, porque el proceso de campesinización requería cierta administración que asegurará mantener las relaciones de subordinación. Desde su perspectiva “se concebía la

⁴⁵⁰ SALAZAR, G. (1989). *Labradores, peones y proletariados*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. p. 21. La mayoría, como lo describe el historiador chileno Gabriel Salazar, intentó desarrollar una “revolución hacia abajo, servilizando a otros a medida que se señoreaban a sí mismos. Eso envolvía el doble desafío de fundar las dos clases fundamentales de una nueva sociedad” (p.34).

⁴⁵¹ Que se extendió al sistema de las haciendas, en que lo relevante no solo era “el uso de la represión o de la exigencia de tributos [...] sino que recurrían a un desmedido afán catequizador de los trabajadores”. GOICOVICH, F. (2007). Entre la conquista y la consolidación fronteriza: dispositivos de poder hispánico en los bosques meridionales del reino de Chile durante la etapa de transición (1598-1683). *Historia*, 40(2), p. 320

⁴⁵² SALAZAR, G. (1989). *Labradores, peones y proletariados*, op.cit., p. 38. En este marco, deseamos destacar que la actividad en las haciendas se sustentaba en dos principios, que consistían “en maximizar tanto el número de individuos, como la intensidad del proceso de trabajo, lo que provocó una política de desgaste sostenido de los trabajadores” (p.40).

idea de la apropiación física del trabajador, de por vida, en el mismo estatus inventariable que los restantes medios de producción, esta era la premisa más eficaz para el éxito de la empresa”⁴⁵³.

A todo esto debemos sumar “la puesta en marcha de iniciativas en torno a débiles figuras de contrato laboral”, que declaraban la existencia de un compromiso de trabajo remunerado, en el cual el trabajador “recibiría del patrón una pequeña propiedad para su manutención a guisa de pago”. Quienes firmaban esto contratos eran definidos como residentes y debían desarrollar tareas de tipo peonal. De este modo, “las familias de estos inquilinos cubrían la demanda de brazos”, “originado que las haciendas estuvieran saturadas laboralmente”. Salazar señala que este habría sido el proceso “que dio origen al tipo de campesino del sistema latifundista en Chile”⁴⁵⁴.

Bauer, por su parte, agrega que una de las formas de gestionar con eficiencia la lógica de apropiación del inquilino “era pagarle sólo una porción del salario en dinero y lo demás en vales a cobrar en la pulpería de la misma hacienda, de esta manera los terratenientes disminuían la posibilidad que los inquilinos gastasen su dinero” en insumos que ellos no habían definido. Sobre todo, buscaban “que quedara claro para el inquilino que su subsistencia y la de su

⁴⁵³ IBÍDEM p.39. La referencia al plantel de confianza en las haciendas lo asociamos al concepto de ladino, que en sus inicios se asocio a la capacidad de aprender la lengua dominante por parte de los seres humanos que conforman el grupo colonizado. Luego, con el pasar del tiempo esta conceptualización se extendió, transformándose en una categoría social sustentada en relaciones jerárquicas y de dominación. Ellos vinieron “a constituirse en un grupo social superior al indígena, sin embargo, inferior al conquistador”, en otros términos era superior a los peones u otros inquilinos, pero inferior al patrón. Este plantel de confianza lo conformaban “aquellos que hábilmente fueron adaptándose a la mirada de los conquistadores” y patrones, “subordinándose a favor de la civilización que les imponían, a las buenas costumbres y a la verdadera religión. Por tanto, significo a este grupo una serie de ventajas y riquezas, les permitió sobrevivir y alejarse de las penurias de los que no se subordinaban”. Dentro de este contexto, la proliferación de los ladinos “exigía que éstos se convirtieran en trabajadores obligados de las haciendas, a cambio del usufructo de una parcela. Así, estaban impedidos de formar pueblos propios, puesto que la mayoría se dispersaba por el interior de las provincias, acentuando con ello las diferencias económicas y sociales que los separan de los indígenas y de los españoles, principalmente durante el siglo XVIII”, siendo además, “la lengua un importante diferenciador histórico”. TARACENA, A. (1982). Contribución al estudio del vocablo “ladino”. En L. Muñoz (Ed.), *Historia y antropología. Ensayos en honor de J. Daniel Contreras R.* (págs. 89-104). Guatemala: Universidad San Carlos de Guatemala.

⁴⁵⁴ SALAZAR, G. (1989). *Labradores, peones y proletariados*, op.cit., p. 54

familia dependía del suministro de raciones, transformándose en un recordatorio diario para los trabajadores, en cuanto a que su bienestar dependía de la hacienda”⁴⁵⁵.

Los dispositivos “de pan y circo fueron capaces de moldear en torno a las haciendas la clase de fuerza de trabajo que querían los terratenientes”. La distribución de raciones diarias, los regalos en las bodas y nacimientos, “las contribuciones en las épocas de escasez de alimentos eran todos recordatorios del manantial del cual fluían las bendiciones”⁴⁵⁶.

En consecuencia, van cogiendo fuerza discursos que instauran y constituyen la premisa que “el patrón de fundo ha de equipararse de alguna manera con Dios todopoderoso. De él viene todo, él les concede el acceso a la tierra, él determina la ración de alimento”. En esta posición existía, según Montecinos, “algo inmensamente perverso: el poder del patrón se ejercía utilizando recursos simbólicos, religiosos y económicos, sin embargo, en este vínculo, el patrón necesitaba al inquilino y el inquilino al patrón, existiendo una relación de amor y odio, un doble estándar”⁴⁵⁷.

Bauer manifiesta que el inquilino-peón, a quién se le entregaba una vivienda y un pedazo de tierra y que provenía de las mismas familias de inquilinos que residían en la hacienda, “estaba en una situación de constante inestabilidad, ya que él constata que los campesinos hacían fila para obtener una posesión en la hacienda”, situación que les otorgaría “una clara ventaja a los terratenientes en el trato con los inquilinos”. Agrega este historiador, “que muchos observadores señalaban el gran respeto y servilismos de los inquilinos-peones” hacia los

⁴⁵⁵ BAUER, A. (1975). *La sociedad rural chilena. Desde la conquista española a nuestros días*. Santiago de Chile: Andres Bello. p. 185 y ss.

⁴⁵⁶ IBÍDEM, pp.193 y ss.

⁴⁵⁷ MONTECINOS, S. (1996). *Madres y Huachos. Alegoría del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana. pp.45 y ss. A esto se suma los discursos de los hacendados, que insistían e insisten en la situación de inferioridad y pobreza de los inquilinos, ellos decían y siguen diciendo: *no se esfuerzan lo suficiente, no se esfuerzan por superarse, no trabajan lo suficiente, se quedan echados, son flojos*.

patrones, pues éstos eran considerados como semidioses.⁴⁵⁸ Bauer menciona además, que “existía un trato muy arbitrario hacia los inquilinos, que en esos tiempos fueron invisibilizados en la historia de Chile, eran los más anónimos, los menos visibles de la población rural”⁴⁵⁹.

4.3.2 Herencias que empañan los devenires: El peonaje

“Todos sabían que un “peón-gañán” no podía, ni él mismo, mantenerse con el jornal que pagaban entonces por su trabajo. Que las más de las veces se le forzaba a trabajar “a ración y sin salario”. Que, por hallársele en el camino y sin ocupación –es decir, sin una papeleta que atestiguase que tenía “amo”-, se le consideraba un “vagabundo mal entretenido”, y que por considerarse al vagabundo un estado “de suyo” pre-criminoso, se le acosaba y se le perseguía. Era un sospechoso de nacimiento. ¡Pobre papá! Daba lástima. A veces, como merodeando, aparecía por el rancho de mamá. Como un proscrito culpable, corrido irresponsable. Despojado de toda aureola legendaria. Traía regalos, claro, algo para mamá: una yegua, un cabrito, una pierna de buey. Pero venía siempre acompañado. Un ‘socio’ de mirada torva, oscuro, tan proscrito como él. Se “aposentaba” en casa por tres o cuatro días, pero apenas si, de lejos, echaba una mirada a sus hijos. ¿Para qué más? Permanecíamos mutuamente distantes, como extraños. Hasta que de

⁴⁵⁸ En esta misma línea, hemos escuchando relatos que narraban como los inquilinos, debido a los fuertes lazos que los ataban a la tierra donde nacían, crecían y luego trabajaban, aquella que cuidaban como propia, en algunos episodios de la reforma agraria, (llevada a cabo en Chile en 1960), se organizaban para defender la hacienda y excluir a otros trabajadores que exigían que la tierra fuese de quienes la trabajaban (en relato de JUAN, participante de la investigación). Una reforma que fue parte de un conjunto de movimientos “que se instalaron e irrumpieron por necesidades generales de la economía y el desarrollo de los países, con evidentes fundamentos en la explotación rural y el atraso existentes. Más aún, para muchos países la Reforma Agraria surgió externamente como consecuencia de las presiones de la Alianza para el Progreso” BENGIOA, J. (2003). 25 años de Estudios rurales. *Sociologías*(Año 5 N°10), p. 49

⁴⁵⁹ BAUER, A. (1975). *La sociedad rural chilena. Desde la conquista española a nuestros días*, op.cit., p.190

pronto la visita terminaba, generalmente, en una borrachera o en un violento altercado con mamá. Cuando se iba -casi siempre en dirección al monte- el aire se nos hacía más respirable. Más fino y transparente. Que se vaya. Que se pierda en el polvo de sus caminos. ¡Que siga “aposentándose” por allí, embarazando mujeres y desparramando “huachos”!”⁴⁶⁰.

La existencia de una gran masa de chilenos que no necesitaban las haciendas ni en las minas, conformaban, desde la mirada de algunos historiadores, los denominados peones o gañanes, que posteriormente forjarían el fundamento laboral sobre el que se apoya “la transición chilena al capitalismo industrial”⁴⁶¹.

Estos eran seres vagabundos, generalmente hijos de inquilinos que escapaban de la vida rural, tal vez porque no sentían un interés particular por las labores campesinas, por lo general “buscaban fortuna personal en los caminos, en los golpes de suerte o en el hipotético ahorro de los salarios peonales”. Estos peones-gañanes, como se les definía en esa época, transitaban en su continuo laboral “entre su origen campesino y su destino proletario-industrial”⁴⁶².

Su capacidad de trabajo estaba configurada por su aprendizaje, ellos daba cuenta de “maestría que exigía flexibilidad y disposición para realizar cualquier trabajo, y sobre todo resistencia física a la fatiga”, no obstante, no poseían “los conocimientos y la disciplina necesaria para operar maquinarias”. Por lo tanto,

⁴⁶⁰ SALAZAR, G. (1990) Ser niño “huacho” en la historia de Chile (Siglo XIX), op.cit., pp. 60 y ss.

⁴⁶¹ PINTO, J. (1997). Cortar raíces, criar fama. El peonaje chileno en la fase inicial del ciclo salitrero (1850-1879). *Historia*(30), pp.70 y ss.,vid.

⁴⁶² IBÍDEM, p.67 “Los peones darían cuenta de un mercado informal dando muestras de una proyectualidad histórica, una capacidad de cohesión en su comunidad de intereses. Participación que ocurre dentro del proyecto de social productivismo que enarbolan los sectores urbanos, observando la unión de los grupos urbanos y rurales para la conformación de esta economía popular” SALAZAR, G. (1991). Empresariado popular e industrialización: la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885). *Proposiciones*(20), p.58

para ellos se reservarían los contratos laborales más vetustos, los salarios más bajos y “los métodos coloniales de patronaje”⁴⁶³.

La existencia del peón/gañán sería la otra cara de la moneda de la organización latifundista en Chile, pues “no es posible comprender históricamente el drama del campesinado sin considerar la emergencia caudalosa del peonaje y su diáspora permanente. Ni es posible trazar con precisión el perfil histórico del proletariado industrial sin el trasfondo masivo de la frustración peonal”⁴⁶⁴.

Estos seres humanos, descritos como “vagabundos mal entretenidos”, “individuos sueltos” que “solicitaban tierras o trabajo jornal, que pululaban en todas partes, eran vistos con recelo por las autoridades y los terratenientes”. Salazar da cuenta de ello, mediante variados testimonios que consignan esta preocupación, recogiendo expresiones tales como “nubes de mendigos”, “las plagas devoradoras de frutas que iban de hacienda en hacienda solicitando empleo” o los “lobos merodeadores, que avanzaban orillando las grandes ciudades en busca de posibles revueltas o saqueos”. Todas expresiones que enuncian el miedo en el marco de la propiedad privada. “Eran los rotosos, dando a entender que el peonaje no era más que una masa vagabunda marginal y sin historicidad propia”⁴⁶⁵.

Una de las formas de canalizar esta masa poblacional fue la constitución de villas a partir de 1755, entre estas nace también Paine. Dichas villas se

⁴⁶³ SALAZAR, G. (1989) *Labradores, peones y proletariados*, op.cit., pp. 146 y ss.

⁴⁶⁴ IBÍDEM, p. 145

⁴⁶⁵ IBÍDEM, p. 54. Esta imagen es hegemónica en la historia de Chile y viene de mano de sus historiadores oficiales. Así, Barros Arana, definen “al peonaje como seres frustrados, criminales, violentos y marginales a la sociedad. Un sujeto que por su escasa cultura no es capaz de crear sus propios medios para sostenerse, y mucho menos es capaz de vivir en libertad, puesto que son sujetos bárbaros que deben ser controlados y subordinados al modelo oligarca mercantil” BARROS ARANA, D. (2005). *Historia general de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. p. 167. En relación a la carencia de proyectualidad histórica en los peones, vid. BENGUA, J. (1988) *Historia social de la agricultura chilena. El poder y la subordinación. Tomo I*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. p. 24 y ss.

conformaron estableciendo “un número considerable de asentamientos campesinos, cuyo núcleo residencial era una pequeña aldea”, su base económica eran los huertos y sitios asignados a los pobladores en las cercanías de las villas y su objetivo era “disminuir la amenaza de una gran población flotante que asediaba las haciendas”, “un intento por construir aldeas a la manera europea”⁴⁶⁶.

Con esta iniciativa se redujo por la fuerza a los habitantes de los pocos pueblos indígenas que aun sobrevivían en las proximidades, situación que hasta hoy repercute en la zona⁴⁶⁷.

4.3.3 Devenires empañados

En síntesis, el panorama de la zona central de Chile, en especial el territorio que comprendía la actual comuna de Paine, estaba habitada por aquellos que eran incorporados de manera permanente en las haciendas, como inquilinos y por una gran mayoría que componían una masa suelta, sin vínculos, que se establecían en tierras aledañas a lo largo de las haciendas o en la periferia de las villas, aquellos que generalmente vivían en toscas chozas, intersticios en el valle o “simplemente recorrían Chile central a todo lo largo, intentando subsistir”⁴⁶⁸.

Existencias humanas que con la re-construcción de la historia del “pueblo bajo” quedan patentadas en la imagen del inquilino y el peón-gañán, seres cuyas

⁴⁶⁶ SALAZAR, G. (1989). *Labradores, peones y proletariados*, op.cit., p. 48

⁴⁶⁷ Un ejemplo de esto los constituye lo acaecido en Paine en octubre del 2010, cuando se hace entrega de un documento oficial reconociendo que las tierras ubicadas en el sector de Huelquén, en la comuna de Paine, fueron originalmente propiedad de 22 familias de ascendencia Picunche, lideradas por el Lonco Coliqueo. Frente a esto, el Lonco señala: “por fin ahora podemos ser dueños de nuestros predios, y como dijo el alcalde, ahora podemos vivir tranquilos y podemos dejarles algo a nuestros hijos, una base para que ellos puedan salir adelante...” vid. www.lasandia.cl/Descargas/LaSandia01.pdf.

⁴⁶⁸ BAUER, A. (1975). *La sociedad rural chilena. Desde la conquista española a nuestros días*, op.cit., p. 56

vidas deben ser guiadas⁴⁶⁹, guía que generalmente era entregada por el hacendado y/o por el Estado. Los estudios historiográficos, en general, aprecian al peón y al inquilino como un ser humano que se encuentra sometido al patrón, puesto que éste es la única fuente desde la cual puede mantenerse y sobrevivir en los sectores rurales, o como un ser en desacato, no obstante, siempre controlado, por lo que de él “no se teme una sublevación peonal”⁴⁷⁰.

De este modo, parece claro que eran vistos como seres sin historia y eminentemente subordinados, negándoles con ello la “proyectualidad histórica” y su capacidad de generar autonomía⁴⁷¹. Todo esto daría cuenta de la

⁴⁶⁹ Desde la perspectiva de Arendt y sus reflexiones en torno a la condición humana, es posible entender que “en una sociedad donde el cambio de productos se ha convertido en la principal actividad pública, incluso los laborantes, debido a que se enfrentan a dueños de dinero o de artículos de primera necesidad, pasan a ser propietarios, dueños de su propia fuerza de labor. Sólo en este punto se inicia la famosa autoalienación de Marx, la degradación de los hombres en artículos de primera necesidad, y dicha degradación es característica de la situación de la labor en una sociedad productora, que juzga a los hombres no como personas, sino como productores, según la calidad de sus productos”, ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., p. 180

⁴⁷⁰ Desde el punto de vista de fanoniano, la condición del inquilino/peón encajaría en la condición de seres colonizados. En este marco, la pregunta fundamental es “¿Por qué y para qué continuar? en un contexto de invisibilidad y deshumanización que produce una excepción del ser, una violación del sentido de la alteridad humana donde el alter-ego queda reducido a un sub-alter” MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre. p. 150

⁴⁷¹ Desde la distinción entre labor y trabajo que postula Arendt, podemos comprender el desprecio y la futilidad de la condición de los laborantes/inquilinos/peones. Desde aquí, la labor sería “la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida” y el trabajo sería “[...] la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia del hombre, que no está inmerso en el constantemente repetido ciclo vital de la especie, ni cuya mortalidad queda compensada por dicho ciclo. El trabajo proporciona un artificial mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales. Dentro de sus límites se alberga cada una de las vidas individuales, mientras que este mundo sobrevive y trasciende a todas ellas. La condición humana del trabajo es la mundanidad” (p.21). Bajo la lógica de la productividad, lo que se enfatiza es la idea que los productos del trabajo permanecen, entregando “al artificio humano la estabilidad y solidez sin las que no merecería confianza para albergar a la inestable y mortal criatura que es el hombre” (p.57), por el contrario los productos

inexistencia de un movimiento campesino, quedándoles solo la subordinación, intentando integrarse (ascéticamente), evadiéndose luego por medio del alcohol y otros conductos para olvidar que están siendo subordinados o simplemente no aceptar la integración.⁴⁷²

Para Bengoa, “la dominación social y sexual que surge del patronazgo”, se encontraría estrechamente asociada a la figura: “el patrón posee y es padre, dando origen a una señoría en el campo”, caracterizado por mandar con voz fuerte, usar la fusta con energía, salir de parrandas en busca de amoríos. “Esto expresaría a nivel material y simbólico, el vasallaje y la subordinación de la persona socialmente inferior”⁴⁷³.

Inferioridad que se sustenta en la labor, condición por excelencia de inquilinos y peones, este sería el argumento por el cual son definidos como carentes de proyección histórica, o como lo dirían los antiguos y actuales terratenientes: holgazanes que solo intentan sobrevivir. Opiniones que presumiblemente se apoyan en la premisa que el ser humano debe liberarse de las necesidades impuestas por la naturaleza, en otras palabras, emanciparse de la labor, sin detenerse en definirla como una condición que también posibilita la condición humana.

de la labor son “fútiles y no duraderos” (p. 107). En este marco, podemos inferir las implicaciones que ello tiene para una correcta caracterización de las actividades y su significación, en particular las de los inquilinos y peones en Chile. Especialmente, en la peculiar productividad de la labor, de configurar un superávit que va más allá de sí misma. Es claro, que “ésta proporciona los productos necesarios para la subsistencia de otros y es en esta posibilidad de la labor que se ha asentado desde tiempos inmemoriales la enorme injusticia que siempre significó su reparto desigual” (p.120) ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.

⁴⁷² BENGOA, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.p. 73

⁴⁷³ IBÍDEM, p. 77

4.4. TERRITORIO: EL AHÍ DE LOS DEVENIRES

No podemos negar que los planteamientos enunciados en el desarrollo teórico, se han realizado desde dos encuadres epistemológicos centrales, por un lado, uno centrado en el logos y por otro, uno centrado en el

espacio. Este encuadre general apuntaría al hecho ya señalado, que

nada puede ser realmente pensado y comprendido si no se sitúa en relación con este marco, por cuanto solo así se estaría situando, tal es el caso del territorio, una realidad de consistencia espacio-temporal.



Figura 5: Urbanización de terrenos de cultivo

“El espacio en tanto forma parte estructural de un proyecto vital, o trayecto, en el que se articulan vidas personales y vidas colectivas con sus entornos, circunstancias o situaciones en las que el espacio-territorio funciona como el ahí donde se prevé o se espera la concreción de esos proyectos-trayectos, ya sea en un plano material, ya sea en un plano simbólico”⁴⁷⁴.

Desde este punto de vista, el territorio sería un producto cultural e histórico que confiere “un tejido social único dotado de una determinada base de recursos naturales, ciertas formas de producción, consumo e intercambio y una red de instituciones y formas de organización que se encargan de darle cohesión al resto de los elementos”⁴⁷⁵.

En este marco se insertan una serie de iniciativas que intentan mirar y actuar desde lo local en el nuevo contexto de la globalización, la mayoría de estos

⁴⁷⁴ VERGARA, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. *Revista Alpha*(31), 163-174. p. 168.

⁴⁷⁵ SEPÚLVEDA, S., RODRÍGUEZ, A., ECHEVERRÍA, R., & PORTILLA, M. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. San José. Costa Rica.: Ediciones IICA. p.124.

enfoques presenta una mirada multidimensional e integradora en pos de articular lo local con lo global.

Bajo esta perspectiva, el abordaje de lo local se puede resumir en las nociones de localización y re-localización. “La localización correspondería a la modificación compleja de las formas locales de organización y saberes preexistentes, como resultado del cambio en las condiciones externas”, mientras que la relocalización haría referencia al “resurgimiento de compromisos locales y la reinención o creación de nuevas formas sociales locales de resistencia ante las tendencias globales”⁴⁷⁶.

El abordaje del territorio, como el “ahí” de los trayectos y proyectos, enfatizaría la dimensión socioeconómica y cultural, así, como de las formas en que los actores locales se apropian y re-crean recursos en las dinámicas dominadas por procesos globales.

En otras palabras, se han de identificar las consecuencias territoriales de la interacción global-local, dando a cada fenómeno un peso específico, en que, por sí mismos no serían definitivos y determinantes en la co-formación de los espacios, si bien si en su vinculación.

En este marco los desafíos del desarrollo rural frente a los procesos de urbanización, se dirigen a la valorización de la identidad cultural. Así, apreciamos que este aspecto es cada vez más difundido, constituyendo una parte importante de las formas alternativas de desarrollo económico experimentado en los últimos años. Ello representaría “una respuesta a la crisis del modelo económico y a la creciente globalización que amenaza la supervivencia de las diferencias regionales, así como la capacidad de las comunidades”⁴⁷⁷.

⁴⁷⁶ RUIZ, N., & DELGADO, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista EURE*, XXXIV(102), p.84.

⁴⁷⁷ BENGUA, J. (2003). 25 años de Estudios rurales, op.cit.,p.75

4.4.1 Metropolitización de Paine

Paine está vinculada directamente por su contigüidad física con la metrópolis, lo cual genera transformaciones, debido a la expansión de ésta, devastando, por múltiples medios, lo que fuere la diferencia anterior; así, el avance de esta ciudad ha ido suprimiendo singularidades,



Figura 6: Huerto de vivienda aledañas a urbanización

mediante la integración en la imparable expansión de la metrópolis. En otras palabras, “la urbanización, como proceso global -social, cultural, funcional- ha engullido con sus tentáculos el espacio rural”⁴⁷⁸.

Tales transformaciones se articulan mediante diversos procesos, entre ellos en Paine destaca la ampliación de la malla de poblamiento o entorno de máxima densidad, como parte de la integración de nuevas comunas a la territorialidad metropolitana, así como la ocupación de la territorialidad agraria para funciones sociales que la ciudad no asimila, como los aeródromos o botaderos, configurándose un proceso de metropolización, es decir, un acrecentamiento de la gran ciudad.

En la misma perspectiva se encuentra la construcción de autopistas y carreteras que traspasan los territorios tradicionalmente rurales, como ductos de transporte más allá de la metrópoli. De este modo, las carreteras o autopistas constituirían “extensiones de la territorialidad metropolitana, y no solo conexiones entre territorialidades externas, negando física y simbólicamente los lugares”, lo que daría cuenta de un principio funcional-racional-instrumental de

⁴⁷⁸ BINIMELIS, J. (2000). Sociedad post-industrial y dialéctica campo-ciudad. Aportación al debate a modo de estado de la cuestión. *Lurralde Investigación y espacio*.(23), 93-113. p. 95

la metropolización, en contraposición a la pluridimensionalidad y diversidad local⁴⁷⁹.

Tendencias que son comprendidas y valoradas en el marco de las proyecciones de competitividad que implementan las regiones, específicamente, la Estrategia de Desarrollo de la Región Metropolitana, que apuesta “por una transformación de Santiago en una ciudad-región de clase mundial”⁴⁸⁰.

Instituyendo esta meta, acciones para responder a las exigencias que la globalización plantea a una ciudad o región, que se relacionan con un cierto nivel de conectividad tecnológica, calificación específica de su fuerza laboral, disponibilidad de infraestructura y, además, calidad de sus instituciones⁴⁸¹.

En este marco, la Región Metropolitana, de acuerdo a las evaluaciones nacionales e internacionales, tendría hoy buenos estándares de cumplimiento en las dimensiones señaladas, sin embargo, advertidos por los mismos informes, estos resultados no se reproducen en forma homogénea al interior del territorio regional.

De esta forma, el diseño de un plan de competitividad permitiría territorializar estos procesos. Así, en la Región Metropolitana existen zonas que exhiben altos niveles de competitividad y otras que se encuentran más rezagadas. En este ranking, Paine se ubicaba en el año 2002 en el n° 43, mientras que en el año 2010 ha ascendido al n° 38 (de un total de 52 comunas), ocupando junto a otras comunas definidas como rurales los más bajos puntajes⁴⁸².

Para una mejor comprensión, es importante consignar la definición que utiliza la Subsecretaría de desarrollo regional (SUBDERE), al señalar que

⁴⁷⁹ GOBIERNO METROPOLITANO DE SANTIAGO (2010). *Santiago 2021: Región Multicultural. Identidades para el desarrollo de la Región Post-Bicentenario*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Desarrollo Regional. p.70 y ss.

⁴⁸⁰ IBÍDEM, p. 25

⁴⁸¹ MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010) *Índice de Competitividad comunal*. Secretaría regional ministerial de Planificación y Coordinación.

⁴⁸² MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010) *Índice de de Competitividad comunal*, op.cit.

competitividad sería la capacidad de las provincias (o comunas) “para alcanzar niveles de crecimiento sustentables en el tiempo”. En términos más operativos, esta definición se entiende también “como una aproximación a las condiciones necesarias, pero no suficientes, para incrementar el bienestar de esas unidades territoriales”⁴⁸³.

Condiciones que representarían variables operacionalizadas que responden a la supremacía de la lógica urbanística en los procesos de transformación rural. No obstante, si bien se intenta potenciar la coexistencia, a fin de cuentas solo se llega a situaciones de integración, entendida esta como el proceso mediante el cual se persuade a lo otro de formar parte de una lógica determinada, sin que llegue a participar en procesos de negociación y diálogo.

De este modo, el vínculo rural-urbano solo sería asumido para la obtención de los objetivos plateados por una metrópolis que desea competir a nivel internacional, que se extiende a los territorios rurales, como es el caso de Paine,

⁴⁸³ IBÍDEM. Las variables implicadas son: (a) Economía: en esta variable se incluyen las dimensiones que se relacionan con la existencia de un cierto estándar de vida de los habitantes, en términos de sus ingresos, así como del crecimiento que éstos han mostrado en el tiempo, (ingreso, inversión pública, crecimiento del ingreso); (b) Gobierno: en ella se incluyen las variables que miden la fortaleza de las instituciones en su rol de garantizar la seguridad de las personas y la protección de los derechos de propiedad (ingreso público; número de denuncias); (c) Infraestructura: relacionada con la existencia de ciertos servicios básicos, además de un nivel de conectividad tecnológica adecuado para la capacidad de competir en forma exitosa (conexión a luz eléctrica, internet, teléfono; posesión de un ordenador, alcantarillado); (d) Empresas: sustentada por la existencia de una masa crítica de unidades productivas, de tamaño suficiente para configurar una base empresarial capaz de competir con éxito en los mercados globales, (número de empresas); (e) Personas: este aspecto se relaciona directamente con el capital humano con que cuenta un territorio determinado, cuyo nivel competitivo se vincula a su nivel educacional, su calificación y sus actitudes laborales, (promedio de escolaridad; resultados en evaluación de aprendizajes, tasa de participación en la fuerza de trabajo); (d) Salud: se relaciona también con el capital humano, pero desde otro aspecto: aquel relacionado con el bienestar de su población medido por su salud física y psicológica, (años de vida potencialmente productivos, embarazo adolescente, entre otros).

en tanto que dinamizan y generan “procesos económicos sustantivos para una alto nivel de competitividad en los mercados globales”⁴⁸⁴.

La tendencia a la urbanización de la comuna de Paine, en el entramado de conexiones de la Región Metropolitana, se apreciaría en el índice de habitabilidad que aplica el gobierno regional, para medir el avance del proceso de urbanización experimentado y la consiguiente concentración de población y actividades que con ella se genera.

Entre estos indicadores podemos señalar: la calidad del espacio público (pavimentación, áreas verdes, fijación de fuentes de contaminantes, vertederos, delitos); acceso a servicios de educación y salud (cobertura, déficit de atención primaria); situación de los servicios básicos anexos a la vivienda (agua potable, eliminación de excretas, energía eléctrica); condiciones de la vivienda (hacinamiento, calidad, materialidad de la vivienda)⁴⁸⁵.

A estos requerimientos y políticas de desarrollo social y económico, se suman las fuerzas de resistencias, que en el particular caso de Paine, quedan plasmadas en los discursos públicos y en los informes de las actividades políticas, económicas, educativas, entre otras, dónde de forma empecinada se deja claro que esta comuna debe transitar a ser “campo nuevo”.

Con este concepto, se buscaría hacer hincapié en la marca agraria, actualizándola y complejizándola, al punto de oponer resistencia válida a la metrópolis. Así, en la expansión de las viñas, y en la fruticultura de exportación

⁴⁸⁴ IBÍDEM. En este contexto, Paine obtuvo en el año 2002 un nivel de competitividad baja, mientras que en el año 2010 se le valora con una competitividad media baja, manifestando sus mayores descensos en infraestructura, gobierno local y personas.

⁴⁸⁵ MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010). *Índice de Habitabilidad Comunal 2010*. Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación, Región Metropolitana. Paine ocupa en el año 2007 el n° 37 en el ranking, mientras que en el año 2010 ocuparía el lugar n° 47 (en una escala que contempla las 52 comunas de la región). En otras palabras, en el marco del proceso de urbanización, Paine no ha dado una respuesta óptima a la demanda por infraestructura y servicios, esto se traduciría en un deterioro de las condiciones de habitabilidad del medio ambiente físico, lo cual, a su vez, sería un factor determinante de la calidad de “vida urbana”.

en general, se apuesta por potenciar los valles agro-globalizados⁴⁸⁶ y, en especial, por la necesidad de permanencia y renovación de la agricultura a escala no capitalista (familiar⁴⁸⁷, pequeña o campesina, según quiera llamarse), para modelar nuevas territorialidades⁴⁸⁸.

En esta perspectiva, el municipio elabora sus planes de desarrollo intentando conservar y re-crear una nueva ruralidad⁴⁸⁹, en toda su profundidad, dando cuenta de territorios con historia en sentido cristalizado, una historia de siglos, sin discontinuidad. Orientando líneas de acción para construir en esos territorios una “densidad cultural local, en una búsqueda activa por recuperar lo que queda de identidad y patrimonio cultural e histórico, a partir de una re-valorización profunda de ser campo, no metrópolis”⁴⁹⁰.

No obstante, la propia complejidad de los cambios, en vez de reflejar el crecimiento agrario en el panorama general de la economía, tiende a subvalorarlo. Ello se debe, probablemente, a las variaciones en los precios y a la creciente tercerización del sector. “Lo que expresado de manera agregada en las

⁴⁸⁶ Propósitos que están más vinculados al concepto de “agro-polis” que a “nuevo campo”. Un territorio agropolitano, como bien lo plantea su etimología, (*agro, campo; polis, ciudad*) “constituiría la simbiosis estructural y orgánica de la ciudad y el campo, en el diseño de una región, para que residan ahí ciudadanos y campesinos asociados de manera armónica”. Desde aquí se plantearía “el desafío de comprender las actuales y complejas relaciones que se establecen entre los centros urbanos y los micro-territorios sociales vinculados al campo”. DIVISIÓN DE POLITICAS Y ESTUDIOS (2009). *Identidad Regional. Reconociendo la diversidad para el desarrollo de los territorios*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. Gobierno de Chile. pp.33 y ss.

⁴⁸⁷ La que debe lidiar con el reciente fenómeno de las “parcelas de agrado”, que aunque no niegan los aspectos rurales previos, como ocurre en la metropolización, no obstante, tampoco reafirma estos aspectos, al desmontarlos de su contexto socio-productivo, porque las “parcelas de agrado”, se enmarcan en la condición de campo no productivo.

⁴⁸⁸ GOBIERNO METROPOLITANO DE SANTIAGO (2010). *Santiago 2021: Región Multicultural. Identidades para el desarrollo de la Región Post-Bicentenario*, op.cit., p.77.

⁴⁸⁹ La valoración de lo rural tiene su asidero en fenómenos concretos. En Paine, como en las demás zonas, las cifras muestran que la producción del sector pisci-silvo-agropecuario y de la industria alimentaria se ha incrementado. PNUD (2008) *Desarrollo humano en Chile Rural*. Santiago de Chile.

⁴⁹⁰ GOBIERNO METROPOLITANO DE SANTIAGO (2010). *Santiago 2021: Región Multicultural. Identidades para el desarrollo de la Región Post-Bicentenario*, op.cit. p. 78

cuentas nacionales, hace que aparezca perdiendo presencia relativa en la economía chilena”⁴⁹¹.

Observamos que tanto desde la perspectiva demográfica como económica se tiende a la invisibilización de lo rural; sin embargo, es indudable, que estos territorios constituyen el entorno decisivo en el cual se configuran trayectos-proyectos vitales. Lo sorprendente, de acuerdo al informe de desarrollo humano rural, es constatar que sus habitantes saben que su localidad depende preferentemente de la agricultura, pero solo algunos consientes trabajar en ella con la correspondiente sensación que no tienen mejores oportunidades, esto a juicio de muchos, justificaría “una nueva mirada sobre lo rural”⁴⁹².

Mirada que debe considerar la herencia de trayecto vitales, de subjetividades materializadas (como la del inquilino y el peón) y todo el sistema social, cultural y productivo que concreta. Debería considerar, además, el importante papel que juega la educación, la cual se ha limitado a re-producir narrativas que enfatizan determinados contenidos culturales, con un determinado concepto de ser humano y determinados saberes, mismos que inducen a subordinarse bajo su sistema de sanciones y recompensas⁴⁹³.

⁴⁹¹ IBÍDEM.

⁴⁹² Al respecto, es necesario considerar algunas reflexiones que se desprenden del estudio del PNUD, estas puntualizan que “a la hora de evaluar su localidad, los habitantes del mundo rural tienen una mirada algo menos positiva que cuando hablan de sus trayectorias personales. El 66% del total dice que está progresando, inclusive el 56% del grupo insatisfecho sostiene esta opinión. Las áreas mejor evaluadas son el mayor acceso a servicios básicos y a la conectividad. En cambio, a la hora de evaluar al mundo rural en general, el 75% de la población dice que en esas zonas se puede “sobrevivir, pero no surgir”. En consecuencia, hay una importante diferencia entre las evaluaciones personales, general-mente positivas; las de las localidades, también positivas, pero en menor medida, y el mundo rural, evaluado mayoritariamente de manera negativa. ¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué, independientemente de que las personas sientan que tanto ellas como sus familias han progresado, y que también progresa el lugar donde viven, al pensar en la ruralidad lo hacen con tanta negatividad? PNUD (2008) *Desarrollo humano en Chile Rural*, op.cit, p.13

⁴⁹³ Quedando claro, que él que se subordina y adapta a los contenidos y saberes que define el sistema educativo institucionalizado tendrá su recompensa en obtener un mejor trabajo y una mejor remuneración. Así, el mérito parece ser valorado en términos de arrimarse a la sombra que le ofrece un currículo homogenizante-urbanístico.

4.5 LA EDUCACIÓN Y SUS FINALIDADES

*“Toda mi angustia tuvo la forma de un zapato,
de un zapatito roto, opaco, desclavado.
El patio de la escuela... Apenas tercer grado...
Qué largo fue el recreo, el más largo el año.
Yo sentía vergüenza de mostrar mi pobreza.
Hubiera preferido tener rotas las piernas
y entero mi calzado. Y allí contra una puerta
recostada, mirando, me invadía el cansancio
de ver cómo corrían los otros por el patio.
Zapatos con cordones, zapatos con tirillas,
todos zapatos sanos. Me sentía en pecado,
vencida y diminuta, mi corazón sangrando...
Que anticipo de angustia. Todavía perdura
doliéndome el pasado. El patio de la escuela
y aquel recreo largo...”*

*En “Pobreza de los diez años”
Matilde Alba Swann*

La educación juega un rol relevante en la constitución y figuración de los procesos de rururbanización o urbanización de los sectores rurales. Ella ha tenido, explícita o implícitamente que hacerse cargo de los efectos y nuevas realidades que constituyen la aceleración del progreso tecnológico, la acentuación de la concentración financiera y económica, sobre todo en los desplazamientos rurales en busca de una supuesta mejor calidad de vida.⁴⁹⁴

Así, las prácticas educativas en estos sectores, ubicados en las “coordenadas de las nuevas sociedades”, tendrían una valoración distinta, puesto que deberían presuponer que “al ámbito rural ya no se le considera solamente por su

⁴⁹⁴ vid, CONTRERAS, S., & RAMÍREZ, M. (2008). La escuela rural y la construcción identitaria. *Boletín de Investigación Educacional*, 23(2), 201-216. vid. CONTRERAS, S., & RAMÍREZ, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Paradigma*, 30(1), 87-102. vid. WILLIAMSON, G. (2003). *Estado del Arte en Educación Básica Rural en Chile*. Santiago de Chile: CIDE-FAO-UNESCO. vid. YAMPARA, S. (2006). Cosmovisión, Uruq-Pacha, desarrollo y/o Qamaña Andino. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Edits.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. (págs. 23-36). Bolivia: AGRUCO-COMPAS.

producción agraria, sino también por su aportación agraria-paisajística-de ocio, valorándose tanto su función no agraria como de producción”⁴⁹⁵.

Admitimos que las narrativas pedagógicas no están ajenas a la transformación de la urbanización, que para muchos correspondería a un proceso que incluye a la totalidad de la sociedad, independientemente de su localización geográfica⁴⁹⁶.

En este contexto, las practicas educativas/criadoras se han ido configurado y transfigurando, al asumir las premisas de la necesidad de una re-valoración de lo rural, en términos de considerarla

“...como fuente y fuerza simbólica e identitaria para las sociedades que se encaminan a un proceso de globalización acelerado, anclándolas en sus profundidades culturales. Probablemente será una referencia a relaciones de convivencia, sistemas de pertenencia, sustrato de relaciones primarias, quizá las únicas proveedoras de sentido frente a la acción colectiva globalizada”⁴⁹⁷.

En tensión con una realidad imparable “...la conquista del espacio rural por parte de los habitantes de la ciudad”, que deja como único dilema el carácter

⁴⁹⁵ BINIMELIS, J. (2000). Sociedad post-industrial y dialéctica campo-ciudad. Aportación al debate a modo de estado de la cuestión, op.cit., p. 98

⁴⁹⁶ Numerosos investigadores aluden a las tensiones actuales entre lo global y local, vid. ECHEVERRI, R., & RIBERO, M. (2002). *Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. San José. Costa Rica: Ediciones ICCA. FIGUEROA, V. (2005). América Latina: descomposición y persistencia de lo campesino. *Revista Latinoamericana de Economía.*, 36(142), 27-50. GUZMÁN, E. (2005). *Resistencias, permanencia y cambio. Estrategias campesinas de vida en el poniente de Morelos*. México: Ediciones Plaza y Valdés. LANZ, R. (1998). La Educación que viene: miradas desde la posmodernidad, op.cit., MARTÍNEZ, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 163-179. SIEGLIN, V. (2004). *Modernización rural y devastación de la cultura tradicional campesina*. México: Ediciones Plaza y Valdés.

⁴⁹⁷ BENGEOA, J. (2003). 25 años de Estudios rurales, op.cit., p.38, vid. NUÑEZ, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.

que asumirá este tránsito, oscilando entre un proceso rápido y uno traumático.⁴⁹⁸

En consecuencia, las narrativas pedagógicas buscarían hacerse cargo de una formación que se localiza en espacios en construcción, que avanza en dirección a un proceso ineludible de urbanización. Para esto, discurren prácticas que buscan formar seres humanos en espacios que se transforman, muchas veces bajo la falacia que se abren al progreso social.⁴⁹⁹

En este marco deseamos destacar algunas situaciones que se co-figuran en un complejo entramado, en primer lugar, la homogenización de los contenidos culturales y por tanto de los saberes y conocimientos que se intentan transmitir en la educación formal en Chile. Narrativas que hegemonizan prácticas educativas en contextos donde circulan relatos alternativos, en particular la interculturalidad.

Posteriormente, la relación innegable entre escolarización y promoción social, propia de narrativas pedagógicas que señalan que la educación es un proceso donde se dictan las conductas necesarias para un bien-estar, asignándole lugares, distribuyendo a los actores en el campo relacional y señalándoles un estatus, por tanto, comportaría medios desiguales de apremios⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ BINIMELIS, J. (2000). Sociedad post-industrial y dialéctica campo-ciudad. Aportación al debate a modo de estado de la cuestión, op.cit., p. 97

⁴⁹⁹ Presunciones que se formulan observando los énfasis que se observan en los discurso, como en las acciones que emprenden las organizaciones nacionales e internacionales en relación a la educación en los sectores rurales. Por ejemplo: el programa de Educación para la población rural, apunta a superar las disparidades entre educación para la población rural y la urbana, propiciando medidas que ponen énfasis en el acceso a la educación, combatiendo el analfabetismo, mejorando la calidad de la educación a través de una mayor implementación y entrega de recursos. No haciendo mención a la necesidad de una educación rural en sectores rurales, sino más bien de una educación para sectores rurales. Para ampliar esta perspectiva se pueden revisar documentos de la UNESCO en torno al programa, vid. FAO y UNESCO (Estudio conjunto) (2004). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política, vid. HERNANDEZ, T. (2004). Cultura, Desarrollo y Educación en las comunidades atacameñas de la II Región de Chile. *Enfoques Educativos*, 6(1), 93-114.

⁵⁰⁰ BAJOIT, G. (2003). *Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile: Editorial LOM. p. 87 y ss.

Las implicancias se relacionan significativamente con la correspondencia entre la organización de la vida escolar y el modo de organizar el mundo del trabajo, particularmente en lo que se refiere a las relaciones de dominación y subordinación, que se concreta en la formación por parte de la escuela, de una fuerza de trabajo dicotómica y jerarquizada. Misma que se desarrollaría bajo la premisa del mérito, que actúa como indicador en la integración de los seres humanos y en el sistema económico.⁵⁰¹

Procesos globales que tensionan la experiencia en la vida cotidiana.

4.5.1 Homogenización de las finalidades educativas

El modelo educativo chileno se estructura bajo los estándares y demandas internacionales⁵⁰², así como de una sociedad que proclama como necesidad primordial el desarrollo económico y la superación social, cuya base se encontraría en los avances del conocimiento científico, mismo que desde mediados del siglo XX viene demostrando que el desarrollo tecnológico se encontraría íntimamente ligado al crecimiento de la economía.

Esta premisa fue acopiada y extendida en la década de los noventa en América Latina y el Caribe, al vincular el desarrollo económico con el conocimiento, además del desarrollo tecnológico y la educación, como ejes para el crecimiento económico con equidad⁵⁰³. El ámbito de la educación también ha

⁵⁰¹ BOWLES, S., & GINTIS, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Editorial Siglo XXI. pp.108 y ss.

⁵⁰² Un ejemplo de esto es la membrecía de Chile en la OCDE lo que significa ajustarse a ciertos estándares globales y políticas comunes, para estar y permanecer en el centro del diseño y la implementación de las reglas que definirán la sociedad y la economía global de mañana. En este marco, Chile como miembro reciente, invierte toda su energía con el fin de concertar las directrices, en lo que a educación se refiere, para acercarse lo más posible a los lineamientos de esta organización internacional.

⁵⁰³ vid., ONU (1992) Programa 21.

hecho eco de estos postulados, reconociendo la centralidad del desarrollo científico para el crecimiento de la economía y el desarrollo social⁵⁰⁴.

Esto nos lleva a reflexionar en torno al rol que en este contexto jugaría una educación intercultural y contextual, especialmente en localizaciones tradicionalmente rurales. Al respecto, se confirma que los sistemas educativos se constituyen en herramientas eficaces para alcanzar la homogeneización cultural de las diversas comunidades, a través de la aplicación de currículum cuyos contenidos y metodologías se configuraron en espacios académicos de otros países⁵⁰⁵.

Nos referimos a una educación que se llevó a todos las localizaciones por igual, sin reconocer ni valorar la diversidad cultural, invisibilizando los saberes gestados de las culturas locales. Esto ha significado, en la práctica, desechar las experiencias configuradas en las localidades en sus relaciones con el entorno natural y social, sus narrativas y sus sistemas éticos y cognoscitivos, entre otras.

A todo esto se suma el rol de los docentes, a quienes se entrega todo estructurado y definido, incluso, instrucciones sobre cómo deben aplicarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (especificado en manuales denominados planes y programas), dejando un espacio muy precario para la re-creación y de-construcción de saberes, puesto que por medio de diversos dispositivos, los currículos construidos verticalmente desde un centro burocrático, no permiten espacios ni tiempos.

Parece lógico formular estas afirmaciones, si le damos un vistazo a la Ley de Educación que ha sido reformulada en aspectos irrelevantes, manteniendo intacta su estructura. Ella, lógicamente se supedita a la Constitución, que al

⁵⁰⁴ vid., UNESCO (2003) Sociedades del Conocimiento. En suma, según se puede observar en los estándares de la OCDE, resulta evidente que el currículo nacional está formulado en torno a los ejes que evalúa PISA: matemáticas, lectura y ciencias. “La apuesta de la política educativa chilena, se dirige a la obtención de altos logros de aprendizaje en estas áreas por parte de todos los estudiantes. Tal apuesta presume que con ello se contribuirá a la consecución de objetivos nacionales de largo plazo, como el crecimiento económico y la integración social”. OCDE (2007) PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow’s World, p. 64.

⁵⁰⁵ HERNANDEZ, T. (2004). Cultura, Desarrollo y Educación en las comunidades atacameñas de la II Región de Chile, op.cit., p. 104

igual que la mayoría de los países latinoamericanos concibe a Chile como una nación homogénea. Al respecto, el artículo 13 de la Constitución política que lo rige, establece: “El Estado de Chile es unitario. La administración del Estado será funcional y territorialmente descentralizada, o desconcentrada en su caso, de conformidad a la ley”⁵⁰⁶. Limitándose a considerar una variedad meramente territorial, una formula administrativa, más que una manera de responder a las peculiaridades culturales de cada zona del país.

Es en esta Carta fundamental donde se observa más claramente la pretendida naturaleza monocultural de las sociedades que aglutina, específicamente en el artículo 22: “Los chilenos tienen el deber fundamental de honrar a la patria, de defender su soberanía y de contribuir a preservar la seguridad nacional y los valores esenciales de la tradición chilena”⁵⁰⁷, entendiendo por natural y obvio que existe solo una tradición y una sola escala de valores; plasmando además una ambigüedad que posibilita a la minoría gobernante, dictar desde su particular situación, cuáles son esos valores esenciales.

Todo esto, conlleva a imponer un modelo generalizado y civilizador sobre toda la población, situación que se ve reflejada en el artículo 19, inciso segundo: “Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento”⁵⁰⁸.

Estas premisas dan cuenta de una política homogénea, centrada en la forma y no en el contenido de la acción educativa, tal como lo demuestra el estudio que destaca que los mecanismos dispuestos por ley, como la Subvención preferencial (2008) no se avienen a las realidades de las escuelas rurales⁵⁰⁹, ya

⁵⁰⁶ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE DE 1980. Incluye Reformas de 1980, 1991, 1997, 2000, 2003 y 2005.

⁵⁰⁷ IBÍDEM.

⁵⁰⁸ IBÍDEM.

⁵⁰⁹ Opciones ampliamente significativas a la hora de recordar que en el año 2008 el total nacional de niños/as y jóvenes matriculados en el sector rural era de aproximadamente 327.692

que muchas de ellas no poseen la división organizacional que la ley presupone, mientras que otros estudios mencionan que la manera en que se asignan los recursos (por estudiante) no transforma a la SEP⁵¹⁰ en una verdadera opción de mejoramiento para estas escuelas⁵¹¹.

Este programa así como el Programa de las 900 escuelas, Montegrande, Programa Básica Rural, Escuelas Críticas y Prioritarias, Estrategia LEM y otros, constituyeron manifestaciones de políticas educativas centralizadas y homogéneas. Estas iniciativas, aun cuando fuesen realmente competentes en la generación de saberes pedagógicos y ayudaran a mejorar la calidad del trabajo, no han incidido en configurar una praxis intercultural. Visto así, parece ser que no existe una pertinencia curricular concretada en la existencia de planes y programas propios, proyectos e instructivos apropiados para las distintas realidades⁵¹².

A pesar de las tentativas de reforma del sistema educativo chileno, impulsados en la última década del siglo XX, este parece seguir apegado a los esquemas tradicionales, persistiendo en la centralización, aún con las tentativas de descentralización promovidas por la municipalización de la educación desde la década de los 80.

En este sentido, destaca la implementación de una política de libertad de proyectos educativos para cada establecimiento, en base a un Marco Curricular común, que fija Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios que los estudiantes deben aprender, ofreciéndoles a las instituciones educativas dos opciones: diseñar y aplicar sus propios planes y

en comparación a los 3.246.727 de zonas urbanas, existiendo 4.367 establecimientos en zonas rurales -que corresponden a cerca del 48% de las escuelas básicas del país- en relación a 7.540 en zonas urbanas. MINEDUC (2008) Estadísticas sobre Escuela Rural, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación.

⁵¹⁰ La ley SEP en Chile designa un plan de mejoramiento de educativo que entró en funcionamiento en el año 2008, implicando mayor inversión y dispositivos de asesoramiento y evaluación.

⁵¹¹ MINEDUC (2010) Estudio Diagnósticos y Planes de Mejoramiento SEP, pp. 12-15

⁵¹² IBÍDEM, p.7.

programas de estudio o ceñirse a los establecidos por el Ministerio de Educación, modalidad a la que la mayoría se adscribe.

En suma, todas las reformas y acciones no apuntan a una diversificación curricular, ciñéndose a las lógicas que valoran la educación formal como un instrumento que posibilita el ascenso social, a través de un camino que conduce a los educandos hacia la Universidad, concepción que desconoce que en la realidad social actual, solo una notable minoría llega a la educación superior, entre otras cosas, por su alto coste⁵¹³.

4.5.2 Escolarización y promoción económica

Presuponemos que en la sociedad moderna los procesos de movilidad social estarían cimentados en el mérito, situación que implicó la sensación de cierto igualitarismo, especialmente en la obligatoriedad y, en muchos casos, la gratuidad de la enseñanza en las instituciones educativas.

Tal mérito remitía a “funciones facultativas e instrumentales se aseguraban por el acceso a una educación de base estandarizada, que desde entonces catapultaba, bajo expectativas relativamente homogéneas, la búsqueda de experiencias comunes vinculadas al consumo de mercado como nivelador social”⁵¹⁴.

De esta forma, el sentido de la educación se transformó radicalmente, incorporándose como variable sustancial la cognición y una separación binaria de tiempo-espacio; cuerpo-mente; saber-mitos, etc.

“Se sustituyó el método imitativo de aprendizaje, ritualizado y prescrito por la costumbre y el entorno de las unidades de parentesco - como sistema de confiabilidad, propio de las comunidades-, por un

⁵¹³ vid. CONTRERAS, S., & RAMÍREZ, M. (2008). La escuela rural y la construcción identitaria, op.cit., vid. CONTRERAS, S., & RAMÍREZ, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres, op.cit.

⁵¹⁴ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, op.cit., p. 65

sistema de comunicación que involucraba intercambios de significados comunes y estandarizados, entre sujetos extraños, como algo propio de las urbanizaciones y que era transmitidos por agentes diferenciados de la comunidad local”⁵¹⁵.

Nos referimos a pedagogos formados en la ciudad, que asumen que su tarea es formar seres humanos en consonancia a las demandas económicas, productivas, sociales, políticas y culturales del Estado, generándose una homogenización y monopolización de la educación formal.

En ese marco, el sistema educativo chileno, forja su destino insertándose en los esquemas productivos dominantes, a pesar de la incertidumbre inherente a éstos. Cuando lo hace, produce la sensación de ser un país desarrollado, ficción con la que da coherencia a una narrativa propia de un Estado que mira hacia al norte.

Tiñendo, las narrativas locales de la racionalidad instrumental y capitalista, que se ilustra en la relación entre el nivel de escolaridad y los ingresos económicos de los habitantes de Chile.

Los resultados de la encuesta CASEN 2006⁵¹⁶, señalan que ha habido un aumento en el nivel de escolaridad de la población mayor de 18 años, entre 1990 y 2006, aumentando de 9 a 10,2 años de estudios, en promedio. Sin embargo, esta tendencia benefició de forma desigual a los distintos estratos socioeconómicos del país. Así, durante ese periodo, “el 99,1% de los estudiantes de mayores recursos, completaron la Educación Básica; sólo llegó a este nivel el 71,9% de los niños y niñas del quintil más pobre”⁵¹⁷.

⁵¹⁵ SALAZAR, C. (2006). Pueblo de humanos: metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia. *Anthropologica*, 24(24), p. 12, vid. CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Editorial Crítica. p.31 y ss. Vid. DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Capítulo I y II*, op.cit. pp. 13-20

⁵¹⁶ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen), herramienta básica para la formulación del diagnóstico y evaluación del impacto de la política social en los hogares y programas más importantes que componen el gasto social.

⁵¹⁷ MINEDUC. (2006). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* Santiago de Chile: Estudios Internacionales, Simce, Unidad de Currículum y Evaluación. p.76.

“En la Educación Secundaria [...] aquí, sólo 30% de los estudiantes del quintil más pobre completaron la Educación Media, comparados con el 95% de los del quintil más rico. Finalmente, en Educación Superior, sólo completaron la Educación Universitaria 3% de los jóvenes del quintil más pobre, frente al 48% de los del quintil más rico”⁵¹⁸.

En el año 2008, “aproximadamente 70% de los estudiantes universitarios en Chile representaban la primera generación de sus familias que accedía a ese nivel educativo. Para el año 2009 el ingreso a la educación superior subió un 16,4%”, gracias al endeudamiento familiar⁵¹⁹. Como se señaló al comienzo, estas desigualdades del sistema educativo redundan en los ingresos económicos a los que pueden aspirar.

En diversos informes del Ministerio de Desarrollo y Planificación (MIDEPLAN), que examinan la relación existente entre el nivel de escolaridad de las personas y los ingresos percibidos por su trabajo,

“aprecia que en 1990 los mayores saltos relativos en los ingresos medios de una persona ocupada se producían al pasar de 13 a 14 años de estudios (los ingresos respectivos crecían en 43%) y al pasar de 17 a 18 ó más años de estudios (los ingresos crecían en 70%). [...] La serie correspondiente a 2009 señala, en cambio, que los mayores aumentos de ingreso se producen al pasar de 16 a 17 años de estudios (80%) y al pasar de 17 a 18 ó más años de estudios (50%).[...] Por último, si en 1990 los ingresos del trabajo de una persona ocupada que tuviese 17 años de estudios (Educación Superior completa) eran 153% más altos

⁵¹⁸ IBÍDEM, p. 74

⁵¹⁹ DONOSO, S. (2004). Financiamiento de los estudios universitarios: un desafío estratégico para la sustentabilidad. *Panorama Socioeconómico*(29), p. 31

que los generados por alguien que sólo tuviese educación secundaria completa, en 2009 esta diferencia se amplía a 252%”⁵²⁰.

Parece innegable la estrecha relación existente entre años de escolaridad y proyección de ingresos, pero además, la creciente presión de que esos años de escolaridad deberían ir en aumento, ya que no sería suficiente completar la educación secundaria, puesto que ya en el año 2009 ella no aseguraba un significativo salto en los ingresos, fruto de las especializaciones en las demandas laborales.

De ahí que se comprenda la creciente demanda de la sociedad chilena por una educación superior gratuita y de calidad. Concretamente, los años de escolaridad serían un indicador claro respecto a que sueldo se puede aspirar, en el año 2009 MIDEPLAN indica “que de 0 a 10 años de estudio el ingreso promedio es de 290.000 pesos; de 11 a 16 años, de 550.000 pesos y de 16 a más 1.500.000 pesos, en la Región Metropolitana”⁵²¹.

En directa relación, la participación laboral en la Región Metropolitana durante el periodo 1990-2009, dependía del número de años de escolaridad de la población, de este modo se observa “que las posibilidades de empleo disminuyen en todos los grupos con siete años de escolaridad o menos (salvo en el grupo de personas sin estudios formales, donde la tasa de participación se mantiene prácticamente inalterada)”⁵²².

“...las personas con 8 años de escolaridad (Enseñanza Básica completa) aumentan su participación en 1,4 puntos porcentuales y las personas con 12 años de escolaridad (Enseñanza Media completa) aumentan su participación en 8,7 puntos porcentuales. Por otra parte, el grupo que cuenta con educación superior completa (17 y 18 ó más

⁵²⁰ MIDEPLAN (2010) *Situación del Empleo y la desocupación en la Región Metropolitana de Santiago*. Santiago de Chile, pp. 34-36

⁵²¹ MIDEPLAN (2009) *Análisis de los ingresos de Hogares y Personas en la Región Metropolitana de Santiago*. Santiago de Chile, p. 23

⁵²² MIDEPLAN (2010) *Situación del Empleo y la desocupación en la Región Metropolitana de Santiago*, op.cit., p. 41

años de estudios) registraron pequeñas variaciones en su participación laboral. [...] aunque ellos ya tenían en 1990 una tasa de participación laboral en torno al 80%”⁵²³.

En lo que respecta a la evolución de las tasas de desocupación entre 1990 y 2009, el informe señala que al comparar ambos años, “los mayores incrementos en la desocupación tienden a concentrarse en los segmentos de más de 12 años de estudios”.⁵²⁴

Otro estudio del MIDEPLAN concluye que los resultados de la estimación muestran que el nivel educacional del jefe de hogar “tienen un impacto positivo sobre el nivel de ingreso autónomo de los hogares, el cual es estadísticamente significativo”. Dando a entender este informe, que “las variables de mayor poder explicativo en el ingreso autónomo resultan ser el nivel educacional del jefe de hogar”⁵²⁵.

Específicamente, se estima que permaneciendo todo lo demás igual, aquellos hogares cuyo jefe “cuenta con educación superior acceden a ingresos que son 92% superiores a los obtenidos por un hogar cuyo jefe sólo tiene educación media y 129% superiores a los que obtiene un hogar cuyo jefe sólo tiene educación básica”⁵²⁶. Desde estos datos es posible constatar que la educación representa un importante medio de movilidad económica en Chile.

⁵²³ IBÍDEM, p. 43

⁵²⁴ IBÍDEM. p. 52

⁵²⁵ MIDEPLAN (2009) *Análisis de los determinantes de los ingresos de los hogares en la Región Metropolitana de Santiago*. SERPLAC Metropolitana, p. 23

⁵²⁶ IBÍDEM., p. 25

TEXTO ETNOGRÁFICO

CAPÍTULO V

LO NOMBRADO DE LAS PREOCUPACIONES EXISTENCIALES

“Filosofía”, en el sentido vago y corriente de la palabra, acontece doquiera el hombre cavila sobre sí, doquiera se queda consternado ante la incomprensibilidad de su estar-aquí, doquiera las preguntas por el sentido de la vida emergen desde su corazón acongojado y trémulo. De este modo se le ha cruzado la filosofía casi a cada hombre alguna vez, como un sobresalto que nos estremece de súbito, como una aflicción y melancolía al parecer sin fundamento, como pregunta inquieta, como una sombra oscura sobre nuestro paisaje vital. Alguna vez toca a cada quien, tiene muchos rostros y máscaras, conocidas e inquietantes, y tiene para cada uno una propia voz, con la cual lo llama”.

*En “Fenómenos fundamentales de la existencia humana”
Eugen Fink*

5.1 INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a modos de existir, buscamos avanzar en una pedagogía vulnerable que acoge “mi vida”, la vida de cada ser humano, correspondiéndose con una materialidad abrumadora e ineludible, un registro abierto, un devenir tangible, un proyecto que existe en la medida en que se realiza.

Idea que se revela particularmente fértil al hacer referencia al ser humano situado y las formas existenciales en que se procura determinar su significado con respecto a la comprensión y perfeccionamiento de la educación; pues toda comprensión de ella está ligada a la comprensión del ser humano que debe desarrollarse, despertarse, estimularse y capacitarse mediante la educación, para alcanzar plenamente su característica humanidad⁵²⁷.

⁵²⁷ LÓPEZ, J. A. (2010). ¿Qué "yo" es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22 (1), pp. 88-89

Quedando claro entonces, que la comprensión de la existencia del ser humano señalaría el ámbito en cuyo seno resultan posibles, necesarios, significativos, y devienen razonables los enunciados sobre educación.

Así, dar cuenta de las preocupaciones existenciales representadas en el discurso narrativo por medio de los tropos, responde a la idea de concebir que en la existencia habita la irreemplazable contingencia de su origen, en su decisión incondicionada de devenir.

La existencia es el signo de que el ser-ahí no es comprensible a partir de sí mismo, no tiene “en sí su fundamento”; que el ser humano “no está preso de la mera inmanencia”, en otras palabras, la existencia no es posible sin el ser-ahí y sus modos, pues “estos modos son indispensables para que ésta llegue a manifestarse y se vuelva real”⁵²⁸. El ser ahí se plasma en lo que nombra y en lo nombrado se esclarece, por tanto en los tropos se anunciaría

Por consiguiente, la premisa que subyace es la presunción que lo que define al ser humano es la relación que construye con su ser, o como diría Heidegger, “le va” el ser. El ser humano tendría esta relación con el ser, de algo en particular y sobre todo, en términos de irle, de “preocuparle aquello”⁵²⁹, situación que atañe al pedagogo que se pregunta por el proceso de formación de ese ser.

Des-velar que “le va” el ser o los modos de existencias, es enfatizar que cualquier saber que desee ser pertinente, debe comprender y potenciar la idea que a todo ser humano lo compromete un vínculo con el ser y en definitiva, con todo. En términos heideggerianos, diríamos que es la consideración que a todo ser humano le va, le incumbe, le preocupa el ser de esto o de lo otro, lo que

⁵²⁸ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 88

⁵²⁹ HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*, op.cit.p.9. Cassirer señala que el ser humano “en todo momento de su existencia tiene que examinar y hacer el escrutinio de las condiciones de la misma. En este escrutinio, en esta actitud crítica respecto a la vida humana radica el valor de esta vida” CASSIRER, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica. p.11

demanda transformarse en el punto de partida de toda reflexión en torno a las prácticas criadoras/educativas.

En consecuencia, no se trata simplemente de aprehender esta idea, sino de darle el espacio para que sea un saber vivo y que nutra otros saberes, subordinando las ideas fundamentalistas, universalistas y fijas de los modos de existencia humana, para dar cabida a otras disposiciones que se co-forman en la contingencia y vulnerabilidad de la existencia⁵³⁰.

Resulta relevante considerar que todo ser humano es testigo del ser, siendo una poderosa herramienta para que el saber habite en el ser y sea una inmanencia; ya que cada ser en su estar ahí, como hacedor, da testimonio de su estancia y de su hacer. Él da testimonio a través de sus obras, entre ellas las narraciones y tropos.

Se trata, por así decirlo, que “el ser humano es el “ahí” en el que cada cosa y acontecer se atestigua”⁵³¹. Por esto, el ir y venir entre la introversión y la extraversión, entre el mundo de los fenómenos y las cosas y el mundo íntimo, permite y exige concebir seres humanos con la capacidad y la necesidad de des-velar y de estar abiertos a ese des-velamiento.

De este modo, los seres humanos son capaces de demostrar que lo que dicen, lo dicen con rigor argumental, puesto que aunque muchas veces sus palabras se confunden con un discurso trivial, corresponden a un auténtico testimonio.

⁵³⁰ Hacemos eco de la idea de Derrida, quien siguiendo el pensamiento de Husserl, señala “que el sentido del ser, como toda determinación regional, debe ser pensado para que pueda distinguirse lo ideal que es, de lo real que éste no es, como también de lo ficticio que pertenece al dominio de lo posible real”, vid. DERRIDA, J. (1967). *La escritura y la diferencia*, op.cit.p. 181

⁵³¹ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p.88. Al respecto, Haraway propone su testigo modesto, que se tensiona en el proceso de interpelación, entendiendo que “la interpelación es un arma de doble filo por su potente capacidad para llamar a los sujetos a la existencia. Dentro de un discurso, los sujetos pueden y de hecho refiguran sus términos, contenidos y alcances. Al fin y al cabo son quienes se des/reconocen en un discurso quienes adquieren el poder y la responsabilidad de dar forma a ese discurso”, HARAWAY, D. (2004). *Testigo Modesto@Segundo Milenio. Hombrehembra Conoce Oncorotón*, op.cit. p. 68. Un testigo modesto que es más bien un ser suspicaz, implicado, que asumiría la responsabilidad de ser testigo de su existencia. Un testigo que podría entrar en los agujeros de las narrativas hegemónicas.

Queda entonces explicitado, que estos saberes estarían afectados sustancialmente por el hecho de la existencia fáctica, que da origen a razonamientos marcados por la exterioridad de la vida misma. Un saber que nace de la propia posibilidad⁵³² de consentir un proceso de interrelación entre un saber vivo y una cultura viva, encaminado a ofrecer una propuesta hacia el diálogo.

De lo cual se desprende que los saberes pedagógicos vulnerables deben comprender esto como una suerte de responsabilidad, que se concreta en el hecho de habitar y dejarse habitar por los testimonios del ser, que se co-forman en cada espacio particular. Solo así podríamos hablar de un saber pertinente y auténtico.

“En principio, no cabría desechar este alcance; es más, él se podría justificar siempre y cuando entendiéramos esa *responsabilidad* sobre una base óntica, a saber, en el sentido de que el testimonio y el dar testimonio es propio de nuestro ser, de tal manera que la responsabilidad aludida consistiría ante todo en hacerse cargo de esta suerte de *mandato del ser*. En otras palabras, el ser de la plenitud supone el mandato, en el caso del ser humano, de dar testimonio”⁵³³.

¿En qué sentido hablamos de lo auténtico? Lo hacemos desde las reflexiones heideggerianas, que dan cuenta de aquello que no se ha tomado en forma servil e irracionalmente. Servil a cualquier finalidad que se origina en el adiestramiento o a la habladería⁵³⁴. De este modo, la autenticidad hace referencia a una coincidencia entre el saber y el ser que lo constituye. Un ser en

⁵³² Posibilidad y necesidad serían nociones antagónicas, al respecto Holzapfel señala que la posibilidad es la noción que debe ser pensada para entender de otro modo lo humano. Otro modo que no se concretaría si se enmarca en el “asfixiante marco del esencialismo metafísico de la necesidad. Es decir, “necesariamente es...”” (p. 89). Específicamente, enuncia que “en rigor, no hay posibilidad de esto o lo otro, en lo que atañe a la Existenz como ser-sí-mismo. Ella es posibilidad, y para decirlo más claramente aun, ella es poder-ser que asumimos como tal”. (p.146) HOLZAPFEL, C. (2010). *Ser-humano Cartografía Antropológica*, op.cit.

⁵³³ HOLZAPFEL, C. (2011). Fenómenos existenciales fundamentales de Eugen Fink: juego y muerte. *Revista de filosofía*, 67, p. 202.

⁵³⁴ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit. pp.170 y ss.

sus modos de existencia singulares, históricos, en constante transformación, que dan cuenta de un ser en proceso de ser humano.

Entendiendo, que la inautenticidad se constituiría al vegetar formar universales, impuestas, que no se nutren de la experiencia propia, sino de la de otros ausentes, que son definidos como pastores que dirigen los proyectos hacia formas particulares de ser humano. En dicho marco, el ser buscaría encuadrar su existencia según esquemas válidos, abandonando la responsabilidad de sí; por tanto, no viviría a riesgo propio, no se ex-pondría porque temería el peligro y la carga de la incertidumbre. Seguiría al pastor y con ello tendría la buena conciencia de rebaño, sintiendo una profunda paz y alegría por su auto dimisión del propio testimonio.

Desprendiéndose, que el peligro de medianía en los saberes pedagógicos se co-formaría en su distanciamiento de la vida cotidiana, como saberes que intentan formar y proyectar seres humanos abandonados de sí mismos, que olvidan que son testigos irremplazables de su ser. Saberes que expropian al ser humano de su preocupación existencial. Por tanto, saberes pedagógicos inauténticos.

“Pueden los dioses saber más sobre nosotros, mientras nosotros sabemos esencialmente desde nosotros mismos. Pueden los celestiales atravesarnos con la mirada, como nosotros vemos a través del cristal, puede que no se les escape ninguna conmoción, buena o mala, de nuestros corazones, así no pueden jamás vivenciar alegría, culpa y sufrimiento con un corazón humano, no pueden jamás, como el hombre. En el pensar, se sostiene en lo impensable, sospechar, en el comprender, la profundidad enigmática del mundo, experimentar, en lo oculto, la soledad más extrema y, en el estar expuesto, la paz más abisal”⁵³⁵.

⁵³⁵ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit. p. 20

La testimonialidad no puede ser concebida de un modo ligero, no se trata, por decirlo de algún modo, “que cada cual se retire a su esfera interior, propia y altamente privada o que contemple desde su ángulo visual, vida y mundo”. Más bien, ha de hacerse en la experiencia, con los otros, a saber, en una localización espacio-temporal. Allí, “cada cual da a otro un testimonio”, en que cada uno tiene algo que decir a otro sobre la vida, usando diversos lenguajes. “Ningún testimonio del hombre es absoluto, pero tiene su verdad cuando es dicha desde su situación existencial, sin distorsión”⁵³⁶.

“En común procuramos arreglárnoslas con la vida humana, dominar una tarea que ni siquiera se nos ha formulado claramente alguna vez. Por cierto, generalmente estamos insertos en comunidades fijas, institucionalmente conformadas, antes de reflexionar; vivimos en grupos organizados que en cierto modo, con su maciza doctrina vital, con sus dogmas e ideologías, detienen y aplacan el proceso de autoentendimiento vital, confiriéndole a la socialidad un orden de sentido rígido. Y, pese a ello, irrumpe siempre de nuevo en el hombre con violencia elemental la pregunta, el problema, la admiración y nos expulsa de todos los puertos y seguridades hacia el mar abierto”⁵³⁷.

En este marco, solo una pedagogía vulnerable que se nutra de las preocupaciones y testimonios de seres concretos puede recuperarse de la medianidad que ha ocasionado la universalización y esencialización de lo que es el ser y sus modos. Ella podría activar la alteridad⁵³⁸ en su ex-posición al

⁵³⁶ IBÍDEM, p. 67

⁵³⁷ IBÍDEM, p. 27, vid. FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit. En que destacamos la siguiente cita: “descubre que el hombre no es contemporáneo de aquello que lo hace ser -o de aquello a partir de lo cual es- sino que está preso en el interior de un poder que lo dispersa, lo retira lejos de su propio origen, pero allí le promete en una inminencia que quizá siempre sea hurtada” (p. 325).

⁵³⁸ “En contraposición a esa mismidad que es pensada como unidad y unicidad que se refiere a sí misma, encerrada en sí. En que hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera -inventada históricamente- que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es. Así, diversidad se parece mucho más a la palabra diferentes antes mencionada, que a una idea más o menos modesta de la diferencia”.

implacable poder del tiempo, por cuanto se observa en su proyecto y trayecto perdiéndose y ganándose continuamente.

Desprendiéndose, que le compete a una pedagogía vulnerable en el marco de las preocupaciones existenciales, es re-conocer y des-ocultar las singulares y particulares interpretaciones y tipificaciones en que ha caído cada fenómeno existencial, en y desde la cotidianidad⁵³⁹. Además de abrir búsquedas de otras reflexiones filosóficas, desde un discurso de naturaleza inter-discursiva y como un proceso polifónico abierto a las perspectivas de otras culturas o saberes, desde donde se contrasten las propuestas.

En este escenario, la educación recobraría su sentido, abandonando su obstinación por transmitir información y conocer. Así, entre sus sentidos se encontraría recuperar la agudeza de la realización vital, de-construir la entrega del ser al estilo de vida general. De-construir interminablemente la actitud del ser de determinarse por completo por el señorío de lo hegemónicamente legitimado.

En este sentido, hacer referencia a un saber vulnerable y pertinente que la pedagogía debería considerar, es consentir responsablemente, vivamente y arriesgadamente en contemplar el contexto, lo multidimensional y lo complejo del existir. Es decir, ubicar las concepciones existenciales y sus elementos en su contexto, para que así adquieran sentido, permitiéndose un cuidado crítico existencial riguroso, en ocasiones más allá de todo enjuiciamiento moral.

En esta línea argumentativa particularmente desde el paradigma de la complejidad, concebimos los modos existenciales del ser humano como unidades complejas, al mismo tiempo que pluridimensionales, por ende, el

SKILAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, op.cit.p.19

⁵³⁹ Al respecto, Burguet indica que de algún modo, el mayor analfabetismo al que podemos estar expuestos, es aquel que no “se suscribe al desconocimiento de un alfabeto lingüístico, ni tampoco al desconocimiento de un funcionamiento social necesario, es el vacío existencial que produce la carencia de ese cuarto pilar de la educación para el siglo XXI”. Parece ser que los analfabetismos existenciales serían nuevas formas de déficits para un bien-estar. BURGUET, M. (2005). De analfabetismo funcional a analfabetismo existencial. *Profesiones* (97), 23-41

saber pertinente debe reconocer esta condición e insertar allí sus saberes, enfrentando también la complejidad. Una complejidad que hace referencia a lo inseparable de los hilos en la trama existencial en su contexto.⁵⁴⁰

Por lo tanto, desde un pensamiento reiterativo, las practicas orientadas a la formación del ser humano, deben tener como punto de partida, primordial e indispensable, la condición humana, entendida como una unidad compleja, con el objetivo de restaurar la testimoniocidad del ser, de tal forma que cada uno, desde donde esté, “tome conciencia al mismo tiempo de su identidad particular y de su identidad común a los demás seres humanos”⁵⁴¹, y de este modo, formar en la responsabilidad de ser testigo de la existencia, como una realidad imprescindible que no se debe seguir ignorando en educación.

“...el conocimiento esencial de este ser me pondrá de manifiesto qué es lo que, como tal ser, puede conocer, qué es lo que, como tal ser, debe hacer, y qué es lo que, también como tal ser, le cabe esperar”⁵⁴².

Por consiguiente, una pedagogía vulnerable al nutrirse de la radical existencia, desataría y acogería la sorpresa ante el mero hecho de existir, imprimiría allí su principal acento e intentaría orientar su quehacer hasta lograr singularizarlo y pensar acerca de esos modos existenciales, vinculándolos a las características determinadas que adopta cada ser en concreto y a las condiciones que acompañan su existencia.

Anunciando, que la existencia se concreta en una vida determinada, siendo ese el foco sobre el que la educación puede y debe actuar, y desde donde tiene

⁵⁴⁰ Según Morín, “sólo un paradigma complejo de implicación/distinción/conjunción permitiría tal concepción” MORÍN, E. (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Cátedra, p.9. En este contexto, Illapa (Autodidacta aymara, líder de una comunidad) nos ofrece la noción de cosmocimiento, “un proceso intersubjetivo-intrasubjetivo o interno-externo, y viceversa, que convoca un esfuerzo de carácter concéntrico-excéntrico de ser lo humano integral en todas sus dimensiones, de lo diferente-semejante y sus subdimensiones de lo humano específico en la diferencia, de lo humano medio ambiental, de lo humano naturaleza, de lo humano planeta, de lo humano cosmos y caosmos, de lo humano total en su caos-orden y orden-caos”. MULINO, A. (2006). Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad, op.cit. p. 89

⁵⁴¹ MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia UNESCO: Editorial Cooperativa del magisterio, p. 46

⁵⁴² BUBER, M. (1967). *¿Qué es el hombre?*, op.cit.p.15

sentido hacerlo, pues es ahí donde radican los motivos de muchos enfados y desasosiegos, así como de las experiencias de gozo que es capaz de detallar el ser humano.

Tenemos pues que detallar las formas de existir que posibilitan la identificación del área de trabajo que le corresponde cultivar a la práctica educativa, entendida como el acto de recrear los contenidos existenciales de seres que co-forman mundos cotidianos y son testigos de su ser, por tanto seres epistémicos; seguidas de un acto de des-cubrimiento de las necesidades y posibilidades reales de un ser concreto y vulnerable, por estar situado en un ahí determinado.

Es importante suponer que un ser situado implica la existencia de vínculos de ser a ser, que se manifiestan en la multiplicidad de relaciones. Solo en estos vínculos, en el ahí, tiene lugar la capacidad de crear y re-crear la propia existencia, en tanto se constituye e instituye como ser en dicho acto, experimentado en situaciones donde la existencia tiene lugar⁵⁴³.

En atención a la problemática expuesta, los propósitos de esta investigación, particularmente en este capítulo, intentan enmarcarse en la premisa que el sentido de estar aquí, de hacer en este mundo, de encontrarse de paso y luego desaparecer, son fenómenos existenciales que se co-forman en la cotidianidad y deben ser des-velados desde su interpretación cotidiana. Síntesis de lo social, familiar e institucional. En suma, se trata de acudir al rescate de estos fenómenos, y en esto radicaría, ante todo, la impronta fenomenológica⁵⁴⁴ de una pedagogía y praxis investigativa vulnerable.

Resulta evidente que nos referimos a saberes/ser que permanecen co-formados por la ambigüedad en la cual se vive, por ello, resulta indiferente

⁵⁴³ vid. BÁRCENA, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma. Revista de Psicología*, 19, 245-262, vid. Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

⁵⁴⁴ Esto quiere decir, que cuando hablamos de saberes en torno a la práctica educativa no solo estamos considerando esa práctica o sus significados, sino el interés por los fenómenos que ella expresa. Es decir, una pedagogía fenomenológica.

dónde hacemos el intento de comenzar con la interpretación en la serie de los fenómenos existenciales, puesto que esta no correspondería a una línea que de manera sistemática y continua avanza consecutivamente desde lo primero a lo segundo y a lo tercero, sino que ella se presenta como un círculo, en un movimiento circular.

Por tanto, la dificultad radica en introducirse a través de una comprensión expresa en ese “círculo”⁵⁴⁵, especialmente porque vivimos permanentemente en él. Sabemos de estas preocupaciones existenciales, nos son familiares desde dentro, no obstante, “no disponemos sino del concepto que nosotros mismos hemos forjado, fenómenos existenciales que en cada caso son ya interpretados, obligándonos a hacer una exégesis de ellos en el espacio de la comprensión pública vital”⁵⁴⁶.

Es importante precisar que ello supone, al mismo tiempo, un determinado modo de entender el pensamiento filosófico, en cuanto a no mirar los fenómenos desde arriba, sino por el contrario, desde abajo, desde lo que nombra un ser situado en la co-formación de su mundo cotidiano.

Por otro lado, este nombrar los fenómenos existenciales en que nos encontramos de antemano, obliga a realizar una suerte de retorno, admitiendo que nos encontramos en todo momento habitando en el círculo de estos fenómenos y sus fuentes referenciales y pragmáticas⁵⁴⁷.

En nuestra opinión y como hemos indicado en los apartados anteriores, postulamos que los tropos (metáforas/metonimias) serían la punta del iceberg de una serie de concepciones co-formadas en diversas y singulares determinaciones, que habrían estado históricamente actuando y que aflorarían en esta forma de discursos. De esta manera, insistimos que los tropos

⁵⁴⁵ Según Ricoeur: “La construcción de la trama no es nunca el simple triunfo del orden”. RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit. p. 143

⁵⁴⁶ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 60

⁵⁴⁷ Una intro-interpretación que conlleva a un “auto-extrañamiento”, “pues todo proceso de interpretación y comprensión se mueve por entero en la esfera de sentido mediada por la tradición lingüística”. GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I*, op.cit., p.240, vid FRIEDRICH, O. (1974). *Lenguaje y Educación*, op.cit., pp.191 y ss.

seleccionados son ilustraciones que intentan abrir debates, despertar inquietudes y disparar líneas de reflexión y argumentación en la co-formación de saberes pedagógicos pertinentes y su constitución en contextos particulares.

Desde esta perspectiva, los tropos que la gente crea y re-crea no son meramente un objeto de estudio, sino la propia fuente, en otras palabras, son un saber. La idea es que desde ellos se puede circunvalar al ser, puesto que en su diversidad de voces nos invitan a dar pasos hacia adelante, acompañados por un retorno a los presupuestos básicos, a las concepciones que siempre nos han acompañado, pero que tal vez no hemos considerado, más exactamente, ellos son una posibilidad de retorno.

Al buscar los seres humanos los medios adecuados para llegar a otros, han utilizado distintas formas para persuadir, justificando con ello una indagación de la retórica en los saberes sobre la existencia. Una reflexión contextual que se desprende de las narrativas, constituyendo a su vez una narrativa dialógica, novedosa desde el plano de lo cotidiano y plural, surgiendo lo común, en un ambiente ecuménico, para una comunicación inter-cultural.

En este sentido, se entendería como una aproximación sin prejuicios a la realidad que se habita y que permitiría, a su vez, captar su radical novedad, consintiendo que para construir una narración viva no es posible abstraerse de las situaciones, es decir, es necesario re-pensar las circunstancias para entender la producción de los saberes.

No podemos negar que la producción filosófica de los miembros de la familia partícipe de la investigación, es compleja de entender sin un acercamiento a la experiencia de la pobreza, servilismo e invisibilidad común de las zonas rururbanizadas de Chile. De allí pues, que la situacionalidad⁵⁴⁸ del pensamiento que aquí se nos des-vela y que circula en diversas direcciones, muchas de ellas dicotómicas -entre lo universal y lo particular- se articule en un

⁵⁴⁸ Para profundizar este concepto, vid. WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

nuevo y peculiar estatus, apelando a ser referente de saberes pedagógicos vulnerables.

En este punto, es indispensable no renunciar a la necesidad que los miembros de una familia que habita en una localidad rururbanizada, aparezcan en este discurso como seres con pensamiento propio, a quienes no se esperara definir, pues desde la posición de la de-colonialidad del ser, el otro es indefinible.

Considerando estas premisas, la presente investigación no busca descubrir la verdad, sino más bien contribuir en un proceso discursivo hacia ella. De esta forma, el resultado será producto del dialogo inter-cultural, dejando al otro indefinido, así como las puertas abiertas a un proceso de discusión por parte de los “otros” convocados.

Al tener a la vista el conjunto de concepciones que se des-velan en los tropos re-creados, advertimos como esto influye y determina significativamente el curso de sus trayectos, avanzando paso a paso, otorgándole una impronta a cada propósito, a cada estar ahí haciendo. De este modo, cada trayecto recibe desde estas concepciones su sello inconfundible, mismo que los saberes pedagógicos deben identificar y considerar para conformarse en una praxis auténtica.

En este capítulo de análisis pretendemos dar cuenta, en la medida de lo posible, de aspectos referidos a la pluridimensionalidad del ser humano, que se desglosara conceptualmente en el ser-ahí. De este modo, propio de las formas manifestadas por los miembros de esta familia, buscamos no perder de vista su unidad. Se intentará, por lo tanto, plantear un saber filosófico desde un lugar concreto y desde memorias culturales que reclaman la reflexión desde sus localizaciones, especialmente desde la voluntad de intercambio entre los mismos.

El motivo de poner de relieve al ser humano situado, contingente y vulnerable, mediante algunos modos que lo circunvalen como un ser que existe, es porque comprendemos que esos modos están ligados, y que por medio de sus

categorías, ilustradas en tropos, actúan como premisas de enunciados argumentativos e instituyen prácticas y realidades de las que los saberes pedagógicos deben estar al tanto, no para establecer programas o sus derivados, sino para avanzar en un saber pedagógico situado.

Debemos comprender que las concepciones de las que aquí daremos cuenta, no corresponden en primer lugar a modos como la filosofía concibe al ser humano, sino a modos como el propio ser humano se percibe a sí mismo, a través de su testimonio, de su implicancia en el mundo de la vida.

Modos que son variables e históricos, como un guión que los seres humanos van recreando en su estar ahí, haciendo. Guiones, rostros o tropos, o como deseemos denominarlo, constituyen la forma en que nos ex-ponemos al mundo, ya sea desde lo sagrado de nuestra pertenecía al todo, desde la acción, o desde el sacrificio; todas tentativas del ser humano de abrir lo otro, en todas sus formas y contenidos y desde luego, a partir de ello, abrir también su ser de modo diferenciado y contingente.

Es por ello, que una práctica investigativa vulnerable intenta generar saberes desde la premisa que el ser humano concreto, que co-forma un mundo cotidiano y que le va su ser, tendría una cercanía con su existencia, situación en la que es insuperable, pues nadie podría reemplazarlo en aquello. En este mismo sentido, una praxis interpretativa de carácter vulnerable busca mostrar a seres que se responsabilizan de su ser, que dan testimonio y que se posicionan, porque son ellos los que evalúan sus propias vidas, no de acuerdo a datos objetivos, sino de acuerdo al bien-estar o mal-estar experimentado.

Potenciar saberes vulnerables es permitirse pensar la educación en relación a la concepción de ser humano que se forma cultural y situacionalmente. Visto así, una pedagogía vulnerable reconoce que el estudio sobre el modo de ser del ser humano arroja una concepción de la contingencia de éste. De esta forma, los

modos de existencia se van re-creando en el sentido de cómo el ser humano se va creando a sí mismo en una situación particular⁵⁴⁹.

Para ir cerrando (o abriendo), consideramos importante detallar la forma que tomara nuestro recorrido, en primer lugar, las anunciaciones de cada uno de los modos en la figura de los tropos estarán marcadas por las figuras vitales (etapas de vida, roles, etc.) que el ser experimente.

De este modo, siendo nuestro objetivo los modos existenciales y su relación con las prácticas de crianza/educativas, debemos asumir que la ruptura de la existencia humana en las figuras vitales fragmentarias de anciana, joven, niño, hombre, mujer, entre otras, representan más que un asunto puramente biológica, más que una condición externa contingente, determinada social y culturalmente. Estas figuras pertenecen a la estructura del ser de nuestra existencia finita y representan momentos y aconteceres relevantes de la finitud como tal⁵⁵⁰.

Suponemos que los modos existenciales que se constituyen en cada una de estas fragmentaciones o determinaciones, evidencian continuidades y discontinuidades. A ello se agregan todavía otras cualificaciones ulteriores, que estarían determinadas por los roles que se juegan en la sociedad; madre, padre, hijo, abuelo; además de trabajadores, estudiantes, temporeros, campesinos, ciudadanos, etc. Resultando inevitable y necesario que se asuman los roles que se co-forman como determinaciones, con un peso que atrapa e induce.

“Cuando nosotros filosofando queremos comportarnos respecto a los fenómenos fundamentales de nuestra existencia, no podemos simplemente asumir y repetir estas significaciones tradicionales –

⁵⁴⁹ Sartre lo señala claramente en su concepción de humanismo existencialista, argumentando que el ser esta continuamente fuera de sí mismo, es decir, proyectándose y haciéndose. Un hacer que implica novedad. Un hacer que rebasa al ser mismo en su presencia en el mundo. SARTRE, J.-P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*, op.cit.

⁵⁵⁰ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 86.

nosotros tenemos que pensarlos a partir de nuestro presente, de nuestra testimonialidad.”⁵⁵¹,

Visto de esta forma, la presentación de diversos enunciados provenientes de distintas voces, ofrece una muestra de la diversidad interpretativa de los modos existenciales, dependiendo de la contingencia. En términos más operativos, en la presentación de los fragmentos discursivos se aludirá a los distintos miembros de la familia en sus diversas fragmentaciones.

5.2 SER AHÍ: BASTIDOR DE LA TRAMA EXISTENCIAL

Desde el título propuesto en este apartado, resulta evidente que el ser ahí deriva a una conceptualización conocida, remitiendo especialmente al pensamiento de Heidegger, en su obra *Ser y tiempo*. En ella, el autor propone definir al ser humano por su relación con el mundo; en el ser ahí transitarían los entes, cada uno según la exigencia de su propio aparecer, entre los cuales se encontrarían aquellos que poseen su mismo modo de ser, aquellos que son también otra existencia.

Lo relevante a nuestro modo de ver, es la mención heideggeriana a la inmersión en la cercanía de los entes, los cuales se mueven en el mundo en el que habitan, haciendo algo ahí. Algo situado, que está ahí en forma dinámica, en el modo del poder ser.⁵⁵²

Evidentemente no nos convoca una reflexión en torno al “ser ahí” propuesto por Heidegger, pero no podemos negar la relación de sus planteamientos con los tropos que se des-velan en el análisis de los discursos enunciados por la familia de nuestro estudio de caso.

No obstante, hemos decidido intentar seguir la propuesta de Heidegger, tras considerar que el “ser ahí” remitiría en su forma misma a un fenómeno unitario, integral, irreductible, que no excluye una multiplicidad de momentos

⁵⁵¹ IBÍDEM, p. 60

⁵⁵² HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit.

estructurales constitutivos. En otras palabras, el ser ahí nos permitiría un enfoque intrincado que ayudaría a no perder de vista el fenómeno completo⁵⁵³.

Es importante precisar que la alusión del ser ahí, no es una interpretación a priori, tampoco corresponde a una determinación re-construida de fragmentos discursivos heideggerianos, sino que es más bien una estructura que se desprende de los discursos de nuestros participantes, elocuciones que más adelante se presentarán con mayor detalle.

No podemos dejar de mencionar que coincidimos con Heidegger en la idea que la estructura del ser ahí permite diferentes enfoques sobre los momentos que la constituyen. Nuestra tarea es dar cuenta de algunos de esos enfoques.

Desde la mirada de Fink, los modos anunciados en los tropos, tendrían el “carácter originario del riesgo y del ensayo de la existencia”, sintetizado en el fenómeno de *hacer la vida*. Testimonialidad “del juego de la vida en el espacio y el tiempo. Espacio y tiempo vivencialmente orientado”⁵⁵⁴.

En esta línea, los modos o figuras existenciales que se enmarcan en la estructura del ser ahí, son maneras de ser posibles para él y solo eso, al decir de Heidegger. “Todo ser-tal (el ser del ahí) de este ente es primariamente ser [...] no expresa su qué, como mesa, casa, árbol, sino el ser”⁵⁵⁵.

Desde las narrativas de los miembros de esta familia, se concebiría la existencia en su “ahí”, como un ser que hace. En otras palabras, un ser hacedor que siempre está necesitando. Esta representación del ser humano circunnavega su existencia y su ser humano, de allí pues, que la unidad de todos esos modos que lo rodean y las relaciones reciprocas que lo cercan, constituyan la urdimbre que se teje desde el ser ahí como hacedor, al tiempo que sustenta el resto de los planteamientos de su rebasarse..

Por otra parte, los modos estarían enmarcados en la trama de estar/hacer/tener ahí, en el que se distinguen diversas figuras. En primer lugar,

⁵⁵³ IBÍDEM, p. 63

⁵⁵⁴ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit.p. 65

⁵⁵⁵ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit. p. 43

la que pone de relieve el “estar”, representando con ello localizados espacios en que acontece el de-venir existencial, anunciado en los tropos *pasar a llevar* y *salir adelante*⁵⁵⁶.

En términos generales, estas figuras darían cuenta de movimiento y cambio, concebidos como la actualización de la potencia. Un tránsito desde las dos orillas del hacer. Exigiendo, además, la renovación del mundo biótico con quien se relaciona como ser tanto individual como colectivo.

En segundo lugar, encontramos la figura tropológica *ganarse las cosas*, que remitiría a la relación con el ambiente en su existir en el mundo. Relación que en su “estar en” expresa la existencia formal del ser ahí, “el “estar en medio” del mundo, en el sentido de absorberse en él”⁵⁵⁷

Presumimos que el testimonio que habita en las formas del ser ahí se desvela en el tropo: *cada uno está haciendo su vida*. Expresión que de una forma o de otra es re-creada por cada uno de los miembros de esta familia.

Argumentamos que se trataría de una expresión que intenta convertir en entidades limitadas y a la mano, formas ilimitadas y abstractas, definidas como sustancias o procesos, de esta manera, la expresión daría cuenta de una concreta *acti-vida-d*⁵⁵⁸, cuyo resultado sería un producto o la llegada a un nuevo punto; un concretado existir circunscrito a un aquí.

Por otra parte, hay que hacer notar que la estructura del mundo desde un *aquí* se construye en *este mundo*. *Este mundo* que incuestionablemente hace referencia a otros mundos. *Este*, como pronombre demostrativo nos indica la necesidad de distinguir un mundo de otro, situación que confirman algunas expresiones menores de los miembros de esta familia: *La vida en este mundo*;

⁵⁵⁶ Se presentarán en letra cursiva todas las citas extraídas de los discursos transcritos que se construyeron en el trabajo etnográfico.

⁵⁵⁷ IBÍDEM, p. 50

⁵⁵⁸ Pensamos que descomponer la expresión actividad realza la relación de vida y acción más cercana a la premura que cobra la expresión *hacer la vida*. Lo mismo con referencia al concepto de productividad.

ahora estoy aquí, hasta que Dios me mande la muerte, locuciones que utilizan mayoritariamente los abuelos.

Sin embargo, algunas de estas expresiones también se pueden observar en la generación de los padres: *para qué vine a este mundo?*; *si se murió, se acabo este mundo para uno*; y finalmente en la generación de los hijos: *cada uno está metido en su mundo; lo que está viviendo en esta vida, no en otra parte*⁵⁵⁹.

La referencia a *hacer* nos invita a reflexionar en torno a que el devenir sería un hacer la vida asociado a una producti-vida-d. Producti-vida-d que presumiblemente cumple la función de referir y establecer metas, sobre todo, aportar premisas y medios argumentativos permitidos desde la centralidad que ocupa la existencia *como un hacer*, cuyo efecto más inmediato sería la apertura a una multiplicidad de praxis que posibilitan que el ser humano se haga, puesto que finalmente será tal como se haya hecho⁵⁶⁰.

Dicha reflexión cobra mayor relevancia al asociarla con la situacionalidad de laborantes de los seres humanos que la re-producen. Tal vez, está metáfora/metonimia y sus afluentes, no dicen algo sustancialmente distinto del patrimonio informativo que se encuentra a disposición de toda la comunidad, constituyendo una expresión convencionalizada, sin embargo, desde una reflexión situada y analógica, el esquema-imagen de la existencia como *hacer la vida*, que remite a “quién hace esa vida” en el contexto de un “aquí”, en “este mundo”, nos interpela para aventurarnos en un proceso vivo y contingente de interpretación.

Cada uno está haciendo su vida, denomina realidades por nombres que supuestamente pertenecen a otras realidades. Así, cuando se remite al *uno* desde

⁵⁵⁹ En suma, podemos formular que cuando se habla de mundo, algunas expresiones confirman la idea fenomenológica de mundo, entendida como una dimensión humana que da significado a la expresión *cada uno está metido en su mundo*.

⁵⁶⁰ SARTRE, J. P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*, op.cit.. En detalle nos señala, “humanismo porque recordamos al hombre que no hay otro legislador que él mismo, y que es en el desamparo donde decidirá de sí mismo; y porque mostramos que no es volviendo hacia sí mismo, sino siempre buscando fuera de sí un fin que es tal o cual liberación, tal o cual realización particular, como el hombre se realizará precisamente en cuanto a humano” (p.43).

la proyección de causa primera y explicitamos una relación con el *estar haciendo*, esto daría origen a la siguiente analogía: la causa primera es estar haciendo, pero si asociamos el *uno* con la proyección punto no manifestado, daría origen a la analogía: el punto no manifestado se manifiesta en su hacer. De este modo, pueden ser innumerables las expresiones metafóricas/metonímicas a las que dan origen las diversas interacciones entre los elementos del enunciado: *cada está haciendo su vida*.

Desde otra perspectiva, surgen nuevas imágenes al escudriñar en la noción de *cada uno*, imágenes que dan lugar a variaciones y singularidades, la primera desde la proyección de *único*, un ser que se sostendría a sí mismo, constituyéndose en una unidad independiente, que no hace referencia a otros. Por el contrario, desde la perspectiva heideggeriana, el uno representaría una forma de ser cuya existencia implica esencialmente el dominio anónimo de los otros, sin embargo tal proyección se ve debilitada, desde nuestra óptica, por el concepto que lo acompaña: *cada*, esta palabra otorgaría un matiz diferente a la noción de anonimato. En consecuencia, se abren las analogías.

Las expresiones asociadas al *estar aquí* de la existencia y su permanente *estar haciendo*, constituyen una manera sistemática de hablar sobre la acción de pasar de una condición a otra, así las acciones de hacer, llevar, regatear, competir, vienen a consolidar dicha concepción como un rebasamiento⁵⁶¹. “Un efectuar de aquello que no está simplemente”⁵⁶².

El testimonio: *la vida se hace*, sería el punto de partida de una serie de argumentaciones que representarían la síntesis de la relación entre el tema (la existencia) y el foro (*la vida se hace aquí*), desde la relación y el lugar que ocupan en las narrativas se apreciaría su pluralidad. Así, tenemos en primer lugar

⁵⁶¹ RORTY, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*, op.cit. p. 26.

⁵⁶² FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit.,p.133.

5.2.1 El ser ahí es obligación hacerlo

Fragmento 1, abuelos⁵⁶³:

Juan: *si yo tuviera plata, me preguntaría para que voy a trabajar?, pero yo por aquí y por acá... yo haría trabajitos, siempre para ejercitar el cuerpo o si no, yo me quedaría inactivo, me quedaría quieto, no tendría ningún movimiento.*

Entrevistadora: *¿entonces necesitamos tener actividades?*

Señora Rosa: *si po, para entretenerse, para tener ejercicio el cuerpo, porque si uno se queda ahí con plata, pasa sentao, paseando, no tiene ejercicio el cuerpo, ahí es donde la gente se va para abajo, se van enfermando... no están haciendo. Hay gente que se enferma, aunque tengan plata y es porque no hacen nada.*

Entrevistadora: *Cualquier quehacer? aunque no le paguen?*

Señora Rosa: *cualquiera, es obligación hacerlo, es ejercicio, si va a picar tierra, a barrer, es estar haciendo algo uno. Yo pudiendo hacer algo, yo lo haría igual. Si se queda inmóvil, se va consumiendo la persona.*

Don Juan: *cuando nace en este mundo y anda por allá y por acá y no hace ninguna cosa, no hay ninguna cosa favorable, ¿Por qué?, porque no está dando ninguna producción, porque no está haciendo nada, ¿no es cierto?, pero si la persona empieza a hacer cualquiera actividad, ya está haciendo algo. Si uno está quieto, no hace, no hace un bien para nadie, no hace a nadie bien y en vez de surgir, no tiene ningún dentro, está gastando, gastando y no le entra ni un dentro a la persona.*

Desde la perspectiva heideggeriana, Rosa y Juan referirían una facticidad pura, en que el estar ahí se pone de manifiesto mediante una serie de enunciaciones: producir, ejercitar, cultivar, cuidar, hacer, las cuales tendrían el modo de ser del ocuparse⁵⁶⁴. Remitiendo además a su contraparte, los modos deficientes del dejar de hacer, omitir, renunciar, abandonar, dejar, perderse, hundirse, reposar, y todos los modos de no hacer nada, respecto a las posibilidades del ocuparse.

Desde otro punto de vista, la argumentación construida se desplegaría desde un testimonio fundamentado en la estructura de lo real, que serviría para establecer una solidaridad entre los enunciados admitidos y los que se intentan

⁵⁶³ Este fragmento corresponde a una entrevista informal realizada con la generación de los abuelos durante el trabajo de campo.

⁵⁶⁴ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit.,p.70

promover. El juicio admitido sería: *la vida se hace* y el juicio que se desea promover es que no existe descanso en el hacer. Los datos que actúan en estos razonamientos provienen de una indiscutible experiencia, pues es más probable que las personas que están quietas puedan sufrir alguna enfermedad.

Rosa y Juan se permiten elaborar afirmaciones referidas a que las *personas que no hacen nada se van para abajo*, construyendo la garantía que el hacer en la existencia les permite alcanzar una meta. Empero, van aún más allá en sus formulaciones, para persuadir sobre el valor de *estar haciendo algo* y lo logran asociando el hacer con un bien. Un bien que se concreta en la relación con los otros: *Si uno está quieto no hace, no hace un bien para nadie, no hace a nadie bien y en vez de surgir, no tiene ningún dentro, está gastando, gastando y no le entra ni un dentro a la persona*.

Entonces, podemos presumir que el valor otorgado al hacer no solo se asocia a una voluntad de colaborar en el bien-estar de los otros, sino también, como una garantía que esos que no hacen nada y no tienen *ni un dentro*, no hagan uso inapropiado del bien que poseen los que *están haciendo algo*.

En otras palabras, podemos presumir que la existencia *se hace aquí*, pero existe la posibilidad de que algunos no la hagan, consumiéndose o tal vez, que éstos tomen los bienes de los otros. ¿Por qué hacemos esta presunción? Porque la vida de los laborantes del campo está marcada por la actividad de servilismo, entendido este como la acción de realizar tareas que otros desdeñan, desde lavar la ropa hasta recoger las cosechas, como diría la Señora Rosa “*lavar ajeno*”, lavar lo que no es propio, aludiendo a que la condición de laborantes no es asumida por todos los seres humanos. Para algunos, la carencia que implica la existencia es compensada subyugando a otros.

Desde su condición de laborantes, estas expresiones metafóricas/metonímicas son coherentes con ciertos aspectos de su experiencia, pues cada vez que ellos no tenían trabajo, especialmente en invierno, su estar en el mundo se hacía casi imposible, pues *no entraba ningún dentro*. No tenían

para comer, por lo que su cuerpo se consumía, desde aquí, la idea de que *la vida es hacer algo*, sería una guía para sus acciones presentes y futuras.

En suma, podemos re-construir la analogía de Juan: él que nace en este mundo, tiene que hacer algo, pues este mundo es un hacer, ello nos permitiría, desde la perspectiva de Perelman y Olbrechts,⁵⁶⁵ ir más allá de los enlaces de coexistencia y definir estos nexos como enlaces simbólicos.

Podemos aventurarnos a decir que esta analogía va más allá de un argumento pragmático, pues según su implicancia sería un nexo inmaterial, armónico, que caracteriza una concepción casi poética, ya que existiría cierta predisposición por describir el devenir de tal forma que las emociones y el medio físico parecen participar de modo recíproco: entre el hacer y el devenir concurriría un enlace de participación.

Las expresiones metafóricas/metonímicas en este fragmento disparan diversas argumentaciones, la primera, expresada especialmente por la señora Rosa como un nexo causal: sin movimiento, sin un hacer el cuerpo se consume, por ende, no hay existencia. La segunda, que comparten ambos: un enlace de coexistencia, donde la actividad y el hacer son más explicativos que el concepto de devenir o vida.

De este modo, el hacer tendría un carácter más estructurado, aproximándose al fenómeno de la existencia con sus evidencias, así, el valor que se le atribuye a la manifestación (hacer) incitaría a asignar valor a la existencia, dando paso a la siguiente deducción: la vida activa es mejor valorada que la vida pasiva.

La tercera línea argumentativa toma como garantía el enlace simbólico, casi poético entre la existencia y su manifestación, llegando a una posible conclusión: la vida es hacer o hacer es vida.

Una cuarta línea argumentativa sería la que dispara Don Juan, *no hace ni un bien a nadie, solo está gastando, gastando*, remitiéndonos a la concepción de existir contando con un bien que requiere ser conservado, aunque haya otros

⁵⁶⁵ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit. p. 406

que opten por no hacer nada para conservar dicho bien, de esta forma, llegará un momento en que se agotará y por tanto, existen mayores probabilidades que salga en busca del bien de otro.

Al respecto dice Don Juan: *no es nada beneficioso*, refiriéndose a que el ser humano, que existe para dar vida, no lo hiciese, no se vinculase con el crear, hacer para transcurrir. Desde esta idea surgen presumiblemente los temores y concepciones que señalan que *en la vida hay que defenderse*.

5.2.2 El ser ahí se forma

Fragmento 2, madre⁵⁶⁶.

Entrevistadora: parece que te da miedo estar enferma, por lo que mencionas de tu tío?

Angélica: a mí me da miedo, pero no tanto por mí, sino que a mí me da miedo por las chiquillas, por lo menos las dos más chicas, los grandes, les digo yo, ya no necesitan tanto, se adaptarían más rápido, cada uno está haciendo su vida, pero las chicas no y más la Antonia que es tan re fundía. Entonces es fundía y es más regalona mía, es más... soy yo la que paso todo el día con ella. Entonces, ella... uhhh, ella cuando me ve un poquito enferma se asusta y me dice: ahhh mamita, yo no quiero que se muera. Es más por ella, me daría miedo que me pasara alguna cosa. Si fuera una enfermedad que durara mucho tiempo no hay problema, por lo menos estás... pero si te viene una trombosis o una cosa así y que te mueras al tiro...

Al mirar con mayor detenimiento los conceptos de: *cada uno* y *haciendo la vida*, desde una perspectiva relacional y tomando la posición que presumiblemente fuera base del argumento, es decir, la preocupación por los hijos, esta parece realizarse desde el lugar de la causa material, en que el efecto será permanente. En otras palabras, “hay hierro, luego puede haber armaduras”⁵⁶⁷.

Re-creando la analogía desde la posición de Angélica, encontramos: hubo crianza, luego hay un ser criado, en otras palabras, hay crianza para dar realidad a un ser humano, luego hay un ser humano que pasa, crea y se encuentra en

⁵⁶⁶ Fragmento de una entrevista informal durante el trabajo de campo.

⁵⁶⁷ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit. p. 35

situación de hacer, es decir, mientras haya crianza, hay posibilidades de hacer un ahí.

Si resaltamos el tópico de la causa eficiente, se diría que la crianza significa poner en marcha el movimiento de hacer la vida. La crianza sería entonces el principio de donde surge el movimiento de la existencia misma. Queda claro que en esta causa eficiente existen otras causas necesarias, sin las cuales el efecto determinado y cierto no ocurriría; por lo que la crianza solo se da si hay presencia de criadores (padres, familia).

De esta manera, se extiende que al no concurrir la causa eficiente necesaria, se remueve el efecto. En suma, la causa “criadores” es necesaria y eficiente para hacer andar la rueda del *hacer la vida*.

De esta argumentación puede desprenderse que la formación del ser ahí se sustenta en el acto de la crianza, desde la perspectiva de la madre y por otro lado, apelando al hecho natural de la edad de los hijos. En suma, serian dos las variables que intervienen en la posibilidad de *hacer la vida*: la presencia del acto de formación intencionado desde los progenitores y el crecimiento y desarrollo biológico del ser.

Consideramos, desde nuestra perspectiva, que lo importante de este razonamiento es concebir que la formación del ser humano remite a una estabilidad facilitada en la práctica de la crianza. Estabilidad⁵⁶⁸ que ayuda a enfrentar la variabilidad de las circunstancias o del mundo al que el ser es arrojado y desde el cual debe hacerse o rebasarse. Angélica, madre de cinco hijos, prefiere estabilizar a sus hijos frente a lo que a ella misma vislumbra como un futuro probable de vejez, enfermedad o muerte.

⁵⁶⁸ Esta noción hace referencia a la construcción del ser humano, “sustentada en los actos vinculados a una distinción de aquello entre lo que se considera propio del ser del que se habla y lo que se estima transitorio”. PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 451 En el contexto discursivo, lo propio de un ser criado es la capacidad de hacer la vida, valorándose como transitorio “adaptarse” a la hipotética enfermedad o muerte del criador.

La relación entre crianza y “*hacer la vida*” sería lo singular del discurso de Angélica, análogo a la relación entre un objeto y sus propiedades, es decir, entre la crianza y sus efectos (hacer la vida). Empero, sabemos que estas relaciones son siempre precarias y parciales, pues el contexto de la crianza no necesariamente proporciona la referencia de los actos de los criados.

Angélica parece tener clara la precariedad de la relación, por lo que en otros discursos insiste en hacer una distinción entre criar y criar bien, entre dar y dar lo mejor, esto le permitiría, presumiblemente, construir y re-construir una imagen de sus hijos y poder evaluar que “*cada uno está haciendo su vida*”, definiendo la formación como un activo muy estimable, al que se tiene derecho a invocar para fortalecer una posición⁵⁶⁹.

Al profundizar en las variantes del concepto “*cada uno*” en el contexto del discurso de Angélica, apreciamos que este intensifica el valor de ser de sus hijos, acentuación que puede llegar a sostener que ellos son seres independientes, que no requieren ser sujetados por las redes que teje la madre en el proceso de crianza. Ellos serían quienes están tejiendo sus redes para sujetarse en este mundo, están ocupándose de su estar aquí, de su rebasarse.

En síntesis, los argumentos que se disparan con esta expresión en el discurso de Angélica, serían dos, en primer término, la madre adquiere un valor inapreciable en la posibilidad que los hijos “*hagan su vida*”, ya que apela al lugar de lo irreparable y en segundo término, al hacer referencia a “*cada uno*”, intensifica la individualidad de sus hijos que hacen su propia vida en el mundo en que han sido arrojados⁵⁷⁰. Desde estos dos argumentos podríamos reconstruir la siguiente formulación: la figura de la madre adquiere enorme valor cuando su hacer posibilita la existencia de otros seres, en el momento que ellos ingresan a la trama de la producti-vida-d, la madre perdería su valor.

⁵⁶⁹ Tenemos claro que lo planteado por Angélica no dista de los tropos convencionalizados que transitan en los discursos de muchas de nuestras sociedades.

⁵⁷⁰ Arrojados como fenómeno de constitución del ser que remitiría a “ser-en-cada-caso-mío”, enfatizando un concretismo, puesto que el ser está “cada vez en un determinado mundo”. Una aperturidad fáctica. HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit., pp., 218 y ss.

5.2.3 El ser ahí es esfuerzo

Fragmento 3, hijo⁵⁷¹:

Entrevistadora: *podrías explicarme más esta idea de que mi hijo sea más que yo.*

Juanjo: *cuando a la persona le ha costado... han tenido problemas de plata, no han completado sus estudios, le ha sido sacrificado hacer la vida, uno espera que su hijo tenga su estudio y le sea más fácil.*

Es evidente que Juanjo, con la expresión metafórica/metonímica *le ha sido sacrificado hacer la vida*, nombra el anunciarse del ahí como un hacer, sumándole la premisa que los seres lo realizarían con mayor o menor costo.

Lo rico de este fragmento, desde nuestro punto de vista, es la posibilidad de re-construir interesantes analogías, entre ellas, la persona en su condición de creador, fabricante y/o en su tarea de estar ahí, dependerá mayoritariamente del contexto en el que le haya tocado existir, por tanto, de las circunstancias, sean estas facilitadoras u obstaculizadoras, valorándose el esfuerzo que deberá hacer para retener su unidad como ser hacedor y ser ahí.

De este modo, *cuando a la persona le ha costado*, presumiblemente estaría indicándonos que a algunas personas, desde la condición en la que fueron arrojados al mundo, les ha originado un determinado desgaste o esfuerzo. El *hacer su vida* les ha supuesto producirla con desvelo, perjuicio, con cuidado, en otra palabras, ya no solo estaríamos hablando de *hacer la vida*, sino más bien, de “costar el ahí”.

Para mayor pluralidad de esta interpretación, conviene explicitar otras proyecciones del concepto: costo, por ejemplo, “valor” que nos permite re-construir otra proposición, en la cual, el hacer el ahí es un valor en sí mismo.

De esta manera, la frase que enuncia Juanjo: “*cuando a la persona le ha costado*”, entrega dos posibles interpretaciones, la primera hace uso del lugar del todo universal, tomando como todo la noción de persona en un sentido

⁵⁷¹ Fragmento de entrevista formal realizada durante el trabajo etnográfico.

genérico y absoluto, por lo que nos lleva a pensar que a éste todo universal persona le supone esfuerzo hacer su vida.

No obstante, cuando él agrega el sema “*cuando*”, probablemente nos entrega la señal que ha asumido otro lugar del todo modal, donde toma al todo (las personas) con algunas restricciones. En otras palabras, a algunas personas la *acti-vida-d* del ahí les requiere esfuerzo, restringiendo la existencia del esfuerzo en *hacer la vida* solo a algunos seres humanos.

Esta misma restricción dispara una serie de estrategias, de los que conforman la parte modal (los que se esfuerzan), para que sus sucesores no formen parte de ella, “*uno espera que su hijo tenga su estudio y le sea más fácil*”. Es decir, se acude al tópico que lo posible es superior a lo real, haciendo hincapié en la importancia de la acción dirigida hacia el futuro, relacionando el proyecto con la estructura del ser y llevándonos nuevamente, como en los otros discursos, al tópico de la esencia⁵⁷².

Desprendiéndose que la esencia tiene su sentido en las posibilidades extremas a las que puede llegar un ser humano para cumplir aquello de lo que es capaz, es decir, se parte de la garantía que existe un valor superior a los individuos, en calidad de representantes bien caracterizados por una esencia, de este modo, el sacrificado encarna el mejor tipo, una esencia que se valora por el hecho mismo.

En esta misma línea, surge la premisa del mérito, “elegido en la modernidad como principio de adjudicación de posiciones sociales y económicas que se

⁵⁷² Esencia entendida en el marco de los lugares para sostener una argumentación. “Por lugar de la esencia entendemos, no la actitud metafísica que demostraría la superioridad de la esencia sobre cada una de sus encarnaciones -y que se fundamenta en un lugar del orden-, sino el hecho de conceder un valor superior a los individuos en calidad de representantes bien caracterizados por esta esencia. Se trata de una comparación entre sujetos concretos. [...] Lo que encarna mejor un tipo, una esencia, una función, se valoriza por el hecho mismo.” PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., pp.161-162.

constituyen en fuente de exclusión, dirigidas al interior del grupo de los previamente convenidos como iguales”⁵⁷³.

Podemos observar que la noción de mérito que se anuncia en el discurso de Juanjo, surgiría de los argumentos que se ubican en el tópico por la comparación de menor a mayor; menor (el sacrificado), mayor, la nueva generación, con mejores herramientas (un no sacrificados), apreciándose explícitamente la presunción de progreso.

La línea argumentativa que proyecta esta expresión, se desliza presuntamente en la premisa que *hacer la vida* está basado en todo un sistema de intercambio: el sacrificio que se está dispuesto a aguantar para conseguir cierto resultado. En esta misma dirección, pero con una variante, podemos indicar que este argumento cuasi lógico del sacrificio, se aplica al campo de las relaciones medio a fin, siendo el medio el sacrificio y el fin, el hecho que los tuyos, las nuevas generaciones, no desplieguen altos costos, promoviendo una inestabilidad en el sistema total.

⁵⁷³ “El mérito, si es apreciado en su sentido amplio y su formulación contingente, y por otra parte, asociado a la noción de merecimiento individual; sería legitimador de la desigualdad. Puesto que, este merecimiento implica que para que a un ser ahí se le reconozca, ha tenido que haber un conocimiento acerca de la dignidad de su acción, una vigilancia y evaluación. En este contexto, no es irrelevante que las instituciones donde es explícito este merecimiento, sean los ámbitos en los que con mayor facilidad encontramos el criterio: a cada cual según su mérito. En este sentido, conciliar la idea de mérito con el principio de igualdad, como forma de lograr una estratificación social justa y legítima, ha provocado una tensión, cuyos efectos, señalados desde muy diversas perspectivas, invitan a una reflexión sobre su relación con la discriminación y con la exclusión. Muchos son los que han subrayado el fracaso de la meritocracia como mecanismo justo de asignación de roles y estatus, a la vez que señalan el creciente papel de la noción de mérito como artificio cimentador del sistema y legitimador de la desigualdad”.

GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. pp. 4-5

5.2.4. La urdimbre enunciada del ser ahí

Desde las narrativas presentadas, podemos presumir que el ser ahí se anuncia como elemento estructurante en los discursos de los miembros de esta familia desde tres ámbitos, el ser ahí se hace; el ser ahí se forma y el ser ahí es esfuerzo. Estos puntos co-formarían los hilos base sobre los cuales se teje, en otras palabras, la urdimbre donde cada uno de los participantes tejería sus hilos para conseguir perfilar la tela existencial.

De este modo, *la vida se hace*, este *hacer la vida se cría y se hace con esfuerzo*, es la urdimbre del ser, que sostiene la trama del ser ahí que se anuncia en forma singular en el mundo cotidiano determinado de esta familia.

Siendo el proceso de tejido único, en el va pasando la trama por arriba y por debajo de la urdimbre, este cruzamiento entre trama y urdimbre conseguiría dar cuenta de una existencia situada y singular, entre muchas.

Cuando pensamos en telas, vienen a nosotros una infinidad de tramas, urdimbres, colores, entrelazados, etc., que darían cuenta de una multiplicidad de modelos, de la misma manera que pensamos que los modos existenciales son variados, ya que se van co-formando en determinadas condiciones irrepetibles, así consideramos la variedad y singularidad de cada testimonio existencial.

Tal analogía es pertinente si agregamos que para elaborar las telas se requieren bastidores, de la misma manera que pensamos que la existencia es un armazón. Desde esta analogía, presumimos, en parte gracias al ejercicio hermenéutico, que los bastidores sobre los que se re-crean los modos existenciales de esta familia, remiten al ser ahí.

La tarea que se nos impone, después de consentir que la urdimbre para tejer la trama existencial es el ser ahí, en sus modos de hacer, formar y esforzarse, no solo exige una amplia confirmación de su fuerza constitutiva, sino que a través de ella, la estructura del ser ahí en su posibilidad, es contingente, vulnerable y finita.

En otras palabras,

“las significaciones, por ser lo articulado de lo articulable están siempre provistas de sentido. Si el discurso, como articulación de la comprensibilidad del Ahí, es un existencial originario de la aperturidad, y la aperturidad, por su parte, está primeramente por el estar-en-el-mundo, el discurso debería tener esencialmente un específico modo de ser mundano”⁵⁷⁴.

Mostrar los modos existenciales desde y en los discursos de seres singulares, no solo aporta garantías contra los monologismos y las preguntas ontológicamente inadecuadas acerca del ser del yo en general, sino que, procura una visión más originaria y vulnerable de la estructura contingente y finita de la existencia.

Ahora bien, la estructura de la mundaneidad, en términos heideggerianos, muestra una significatividad articulada con aquello que forma parte del mostrarse, del abrirse, del decirse, en fin, de ser testigo. De esta manera, la interpretación situada y contingente de los modos existenciales del ser humano, debe comenzar con los hilos que se constituyen en su testimonio cotidiano.

Pretendemos desde estas significaciones, avanzar en identificar los hilos que formarán la trama que se tejerá en la urdimbre del ser ahí cotidiano. Es decir, ¿cuáles son los caracteres existenciales del ser ahí, del estar aquí en el mundo, cuando este estar se mueve en la cotidianidad? ¿Tiene este ser ahí, en un contexto particular, una forma peculiar de comprender, discurrir o interpretar? Desde aquí, resultan inevitables las respuesta a estas preguntas, especialmente si nos desosegamos en los propósitos de una pedagogía vulnerable.

⁵⁷⁴ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit.,p. 163

5.3 PRIMER HILO: ESTAR AHÍ EN EL MODO *DEL PASAR A LLEVAR*

Pasar a llevar, representa una metáfora/metonimia doble, en términos espaciales y temporales. Constituye una expresión que se enuncia explícitamente y se define como un dato incuestionable, como una expresión plenamente política, subyaciendo en ella una organización ideológica, análoga a la estructura que se conforma a lo largo y ancho de la



Figura 7: Mural de Diego Rivera, extraída en: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/r/rivera.htm>

historia de la humanidad y a la que se acusa de las transformaciones en las relaciones de producción entre los seres humanos.

Esta conceptualización general, da origen a otros aspectos que se evidencian al echar mano de las expresiones menores anunciadas en cada una de las generaciones, así podemos encontrar aspectos singulares en las formulaciones de los abuelos, tales como “*si lo que paso... paso, no debe hacer lo mismo*”; “*uno pasa, uno se va primero, el otro se va después*” muy asociadas a la premisa que “*la vida se hace aquí*”, los padres por su parte mencionan las siguientes: “*no quiero que mi hijo pase por lo que yo viví*”; “*hambre pasamos mucho*”, vinculadas con la noción de progreso, y finalmente los hijos: “*no pasar por los sacrificios por lo que ellos pasaron*”; “*pasa a llevar al que no sabe*”, conformando una pluralidad de sentidos.

Todas ellas serían, por tanto, expresiones que revelan un síntoma ideológico⁵⁷⁵, que asumen ciertos presupuestos que se esclarecen cuando

⁵⁷⁵ En el estudio de los tropos como argumento, es necesario considerar su condicionamiento histórico y social, en la premisa que en los relatos se alojarían diversos sistemas ideológicos que se articulan en torno a ficciones que circunscribirían la praxis interpretativa. Vid. DI

proyectamos la serie de elementos del campo fuente al campo tema, supliendo los términos de forma diversa, buscando los elementos comunes en todos sus usos y en especial, la interacción entre ellos, de esta forma descubrimos su potencial analógico.

Tabla 2: Propiedades proyectadas del tropo “pasar a llevar”

NO PASAR A LLEVAR = EL DEVENIR ES PASAR A LLEVAR	
Propiedades proyectadas de pasar	Trasportar Llevar Dar Padecer Estar en una situación o un lugar por un tiempo Superar, permitir Llevar una cosa por encima de otra, de modo que lo vaya tocando Proyectar Transitar por un lugar, entrar en él o atravesarlo Cesar Experimentar una situación Excederse Estar o vivir Ser considerado Prescindir de algo deliberadamente
Propiedades proyectadas de llevar	Transportar de un lugar a otro Colocar un puntero sobre el objeto que se desea mover Pasen a otro lugar, alejado Guiar, dirigir, persuadir, contar, pasar, aguantar, encauzar, encaminar, resistir, padecer, conducir, enfilear Estar cargado de un peso Impulsar, traer, tener de cierta manera Avasallar, ultrajar, transgredido, violado, atropellado No tomar en cuenta Desconsiderar, ignorar, imponer, coaccionar, manipular
Propiedades que se asignan a la existencia	Es una transportación; cargar con un peso; experimentar la desconsideración; transitar cargado; excederse al pasar a otro lugar; prescindir de tener cierta manera; aguantar una travesía; experimentar el traer.

Autoría propia: Significados y sinónimos extraídos y sintetizados de diversos diccionarios y enciclopedias.

Conviene subrayar que desde las propiedades proyectadas del dominio origen al dominio meta, se nos abre una diversidad de interpretaciones, que

STEFANO, M. (2006). La perspectiva retórica. En M. Di Stefano (Ed.), *Metáforas en uso* (págs. 21-40).

desde el pensamiento analógico nos remiten a un razonamiento diverso. De esta manera, las proyecciones nos proponen pensar la existencia en términos de transporte, en especial la idea de cargar un peso. Por lo tanto, *pasar a llevar* podría significar que en el tránsito de un lugar a otro se lleva una carga, la propia y tal vez la de otros. La de otros puede ser por voluntad propia o simplemente porque no se considera a ese otro y se le transporta como carga propia.

Otra variante remitiría al hecho de que algunos lleven su carga y además se le sobrecargue con el peso que a otro le correspondería llevar, entonces el conflicto que se origina nace de la forma en que se transita por este mundo, reduciéndose a: devenir carga o devenir cargador; tomado en cuenta como tal o ultrajado en su condición de cargador.

Nos hemos planteado esto, con la intención de enriquecer y diversificar esta expresión, sin perder de vista que, claramente se trataría de una analogía condensada⁵⁷⁶, resultante de la fusión de un elemento del foro con un elemento del tema y que debido a tal condensación sus términos resultan simétricos, *pasar y llevar*, no existiendo una jerarquía entre ellos y resultando lo más relevante la interacción entre ambos, ya que al parecer proyectarían la idea de disputa, resultando más claro aún, si identificamos las analogías que se pueden desprender de esta expresión. De este modo, podemos acreditar hipotéticamente la concepción que existir es a pasar, como pasar es a llevar; o pasar es a existir y existir es a llevar.

Desprendiéndose de aquí una serie de interrogantes, en primer lugar, si la existencia en este mundo es una transportación ¿qué se transporta? ¿La propia existencia? ¿Cómo se transporta? ¿Haciendo la vida con esfuerzo?

⁵⁷⁶ Adscribiendo a la premisa que la metáfora y la metonimia serían analogías condensadas, resultantes de la fusión de un elemento del foro con uno del tema, vid. PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p.611. Al respecto, la propuesta de Beuchot versa sobre el mismo principio, vid. BEUCHOT, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*, op.cit.

En segundo lugar, si la existencia es cargar con un peso ¿Qué peso? Desde aquí nos enfrentamos a múltiples respuestas, que van desde considerar la condición de arrojados, pasando por la condición de castigados, hasta llegar a concebir la existencia como una carga que soporta el peso de la existencia concretada en el cuerpo.

En tercer lugar, experimentar la desconsideración nos remite a la idea de falta de respeto o atención hacia un ser, muy relacionado con las proyecciones: avasallar, ultrajar, no tomar en cuenta, desconsiderar, ignorar, imponer, coaccionar, manipular. Presumiblemente, *pasar a llevar* sería una expresión que condensa la concepción que la existencia es un intento de ser considerado por los otros o una oportunidad de no considerar a los otros, o ambas situaciones.

En cuarto término, más asociado a la anterior proyección pero con otro matiz, hallamos el término “excederse” al pasar a otro lugar, dando a entender que cada ser pasa dentro de ciertos límites, pero que en la esencia de ese ser está la idea que puede pasar transgrediéndolos, proporcionándole con ello mayor valor a su transitar.

En último término, se ubicaría la proyección: prescindir de mostrarse de cierta manera, que se relaciona con la anterior si la extendemos a la noción de límites. De esta forma, el excederse un ser en su transitar, tendría como efecto, que otro ser debe prescindir de ciertas condiciones que le han sido arrebatadas.

Por ejemplo, en la ciclo-vía, si un ciclista traspasa las líneas de su carril, otro ciclista no podrá transitar de acuerdo a su propia voluntad, teniendo que ajustarse al ritmo y espacio que el otro le concede. Este ejemplo nos remite a una de nuestras últimas proyecciones, aquella de “aguantar una travesía”, desde la cual presumimos que el *pasar* no se hace de acuerdo a la propia voluntad, sino más bien, conformándose con las condiciones que otros disponen.

En definitiva, apuntamos al poder del *pasar a llevar*, como garante instituido del monopolio de las significaciones legítimas en el mundo cotidiano que conforman estos sujetos⁵⁷⁷.

La previsión de *pasar por este mundo* cargando un peso, pareciera definir el modo en que transcurre la existencia de estos seres concretos, es así, como presumimos desde estas proyecciones, que la noción de *pasar a llevar* resultaría un parámetro de investigación muy fecundo para ilustrar diversos aspectos, en especial el de la fenomenología de la desigualdad y de la exclusión, desde su uso como dato incuestionable en la serie de argumentaciones que adoptan un matiz particular, acorde a las fragmentaciones vitales determinadas por el contexto.

5.3.1 *Pasar a llevar – dar gusto uno*

Fragmento 4, abuela⁵⁷⁸:

Señora Rosa: *...hace poco se compuso, cuando estábamos allá adentro, ah... la Claudia... cuando nació la Claudia, hace unos 20 años.*

Entrevistadora: *¿por qué cambio?*

Señora Rosa: *No, miento... hace unos 15 años que cambio. Cambio porque esta viejo, por eso, porque ya no... hablando en claro, como también era medio picao de la araña y ahora como no pasa na y ahí se empezó a componer, ya cuando trabajaba íbamos a comprar las cosas a Buin y todo y desde ahí se ha compuesto un poco más. Ahora está mejor que antes, da plata para la casa y todo.*

Entrevistadora: *¿Pensó en separarse de él?*

Señora Rosa: *ahhhhh, si, pero no lo hice nunca, nunca y sabe por qué?, porque cuando estaban mis chiquillos chicos lo soportaba por mis chiquillos, porque decía yo, a donde va a dar gusto uno?, aunque sea como sea el hombre, aunque sea un palo, ya hay un respeto y estando sola uno, cualquiera la pasa a llevar y los chiquillos van a sufrir más, así que por eso. Aunque sufrimos como sufrimos por la alimentación, pero pasaba igual, yo*

⁵⁷⁷ Una formulación que, arbitrariamente, asociamos a la noción de resentimiento que de acuerdo a Jameson, citando a Nietzsche este definiría como “el proceso creador de la rebelión de los subordinados, siendo el resentimiento la manera auténtica de reacción pues le es inaccesible hacerlo a través de los hechos”. Este tropo indudablemente invita a asociarlo al resentimiento. “Resentimiento que daría cuenta de una ética de los subordinados que son infectados por los dominadores”. JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor, pp. 161-162

⁵⁷⁸ Fragmento de entrevista informal durante el trabajo de campo.

trabajaba cuando podía. Yo trabajaba, iba con mis chiquillos colgando a trabajar a todos lados, por eso la Angélica no estudio mucho...”

Desde el discurso de Rosa, el ser ahí se asocia presuntamente a una práctica adscrita a un pasar por la vida llevando consigo la carga del propio devenir y además, la carga del devenir de los hijos, como lo reafirma en otro fragmento discursivo: *Cuando los hijos venían al mundo... había que recibirlos no más, criarlos como podía.*

Sumándose a la premisa que el ser ahí implica *pasar*. Un pasar restringido a la determinación de *dar gusto*, es decir, *un pasar* que tiene que acomodarse a ciertas formas pre-establecidas, a ciertas expectativas de los otros que habitan el mundo. Un *pasar* que se haría con el salvoconducto de la compañía de un hombre, *aunque sea un palo*.

Comprendiendo que la figura de *palo* encarnaría una existencia que no se ajusta a las exigencias del rol tradicionalmente establecido, centrado especialmente en la capacidad de proveer. De esta forma, la representación de *palo*, adquiere el efecto de conmovier, de resaltar hasta qué punto se minimiza su presencia, sobre todo, hasta que punto su presencia maximiza la posibilidad de Rosa de *pasar* como tal, como un ser ahí que *hace su vida*.

Podemos observar que las estrategias argumentativas puestas en juego en este fragmento, tienen su fuerza persuasiva en la interacción de las expresiones: *dar gusto uno* y *pasar a llevar*. Así, el argumento de *pasar a llevar*, solo es una trama subyacente a la superioridad y prestigio del razonamiento *dar gusto*. Un enunciado que puede interpretarse de diversas maneras, pues constituye un todo con el sistema de pre-concepciones de la existencia *aquí*, el existir *pasar*, el devenir *escalar*, que dependen de la voluntad y de las contingencias de quienes utilizan esos argumentos.

Sin embargo, esta expresión es ineluctable en el marco de las convenciones admitidas en el aquí y ahora de la contingencia de Rosa, *porque decía yo, a*

donde va a dar gusto uno?, aunque sea como sea el hombre, aunque sea un palo, ya hay un respeto y estando sola uno, cualquiera la pasa a llevar.

En arreglo a las circunstancias, estas proposiciones no parecen incompatibles, es decir, pareciera no existir conflicto entre ellas, ya que ambas se asocian a un proceso del devenir con otros, en unas condiciones determinadas. Condiciones que se resumen en *dar gusto*, remitiendo a un transitar sin manifestarse, sin tomar la propia manera. Sin embargo, al estar ambas unidas adquieren un nuevo significado, que bien se podría expresar analógicamente como: un devenir que no permite que te *pasen a llevar*, es un devenir que *da gusto* a sí mismo y a los otros.

Extendiendo esta analogía, podemos observar un enlace de sucesión y un nexo causal: *para dar gusto* no pueden pasarte a llevar y la única manera es estar en compañía de un hombre. Este enlace tienen sin duda el efecto de aproximar de modo recíproco: *dar gusto* y *pasar a llevar*. De esta forma, al plantearse la posibilidad de separarse de su marido, los argumentos de *dar gusto* y por tanto, *no pasar a llevar*, actúan como explicación de su no separación.

Analogía que podría enriquecerse con la interrogante: ¿Desde dónde se enuncia? Esto puede hacerse desde la premisa que algo vale más que otra cosa por razones cuantitativas. Cuando lo habitual es el referente frente a lo que se debe hacer, es decir, de lo normal a la norma, esto inevitablemente se enunciará como irrefutable, porque se hace desde el tópico de la cantidad⁵⁷⁹, desde aquí se autoriza dicha asimilación, ilustrada en el término *uno* y corroborada con la posición de enunciador *voy*, haciendo uso del tópico de la calidad, que desemboca en la valoración de lo único, “yo”.

Al seguir atendiendo a los matices dialógicos que se observan en el enunciado completo *a donde va a dar gusto uno*, desde la perspectiva

⁵⁷⁹ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit.,p. 148

bajtiniana⁵⁸⁰ podemos observar una distinción entre el sujeto de la enunciación y el sujeto del enunciado, además de una relación entre ellos.

En un primer orden tenemos un enunciado que pertenece al sujeto discursivo *voy* ¿Qué hablante discursivo se escucha en el enunciado? Un ser al que le importa su existencia y asume la obligación de llevar la carga que le ha sido arrojada, los hijos. Una posición que no se ocupa en soledad, sino en la presencia de otros, de los unos, concretados en la figura de los inquilinos o peones. Desde esta perspectiva, el enunciado *dar gusto* estaría ligado a una dimensión temporal y espacial, resultando además un portador ideológico. En otras palabras, *dar gusto* sería la condición por excelencia del servilismo y la no manifestación.

En resumen, las líneas argumentativas que dispara el tropo *pasar a llevar* desde el discurso de Rosa, se orientarían en dos direcciones: en primer lugar, la enunciación propone la sobrevivencia como criterio de objetividad y de validez, donde, el hecho de que la *pasen a llevar* se convierte en la justificación de su tesis para argumentar algunas decisiones, que pueden no parecer buenas, sin embargo, por su valor de superioridad, las otras premisas ocuparían un rol secundario.

En segundo lugar, esta concepción involucra que la existencia se concibe como un *pasar a llevar*, entonces se instala una competencia o una lucha de quién *pasa a llevar*, dividiendo a los seres en dos categorías, los que *pasan a llevar* y los que se dejan *pasar a llevar*. La cuestión es ¿quién eres o serás tú? ¿Cuándo ocupas uno u otro rol? Metáfora/metonimia que estructuraría toda una serie de prácticas, pasando por la importancia de la escolaridad, la definición de trabajo y los temores de la vejez.

⁵⁸⁰ BAJTÍN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*, op.cit. vid. LARRAÍN, A., & MEDINA, L. (2007). Análisis de la enunciación. Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso, op.cit.

5.3.2 *Sí me pasan a llevar, yo me quedo callado*

Fragmento 5, abuelo⁵⁸¹.

Don Juan: *yo no aguanto que me pasen a llevar, pero si me pasan a llevar por casualidad, yo podría ir mochito (directo) y lo voy a agarrar, capaz que el otro me pegue y me deje peor, entonces yo creo que eso no debe ser así. Si a mí me pasan a llevar, yo me quedo callado, no le meto boche (escándalo) al que me paso a llevar, porque si no, yo me voy con las groserías y los golpes.*

Entrevistadora. *Pero, ¿qué es pasar a llevar?*

Don Juan: *que te pasen llevar es que te traten mal, que le manden un empujón a usted, que le pegue un palmetazo a usted y a lo mejor, usted no se va a quedar, va a ir y él le va a pegar otro palmetazo, yo pienso así, sé que no todos pensamos lo mismo.*

Los elementos que se proyectan desde el foro al tema, están más asociados al padecer, permitir, aguantar, transgredir, atropellar, en resumen, experimentar la desconsideración. Desde esta perspectiva, pareciera que Juan basa sus acciones vitales en una serie de conocimientos elementales, prácticos y funcionales, que le permiten sobrevivir eficientemente; consentimos que es una interpretación anquilosada en esquemas causales, donde las condiciones y necesidades contextuales actúan como determinantes.

Si nos posicionamos en la perspectiva de un ser al que le va su ser y asume la responsabilidad de su existencia, podemos vislumbrar otras voces interpretativas, entre ellas, una que se des-vela de un elemento proyectado desde el foro: prescindir de algo deliberadamente. La condición “deliberadamente” se mostraría en la expresión *si me pasan a llevar por casualidad*, pues se observa la tendencia a naturalizar la trasgresión, transformando el devenir en un silente permiso de transgredido en su ser ahí. Quizá, se asume tal posición, al considerar que a fin de cuentas, este es solo *un mundo* de paso a aquel mundo *donde se va al descanso eterno*, a ese mundo *al que se va el pobre*⁵⁸².

⁵⁸¹ Fragmento de grupo de discusión conformado por la generación de los padres y abuelos.

⁵⁸² Enunciaciones que se extraen de otros fragmentos discursivos elaborados por Don Juan.

Esa trasgresión podría no ser tal, ya que lo que importa es *pasar de este mundo* al otro. Es más, podemos presumir que si se es llevado o transgredido en la condición de pasar, existirían mayores posibilidades que *corte al cielo*, pues *todos los pobres llegan allí*.

En consecuencia, hacemos referencia a un argumento que se asienta en el lugar de la cantidad, en que se prefiere la vida eterna de descanso frente a la vida terrestre de peón. Razonamiento que se legitima si ponemos atención a: *me quedo callado, no le meto boche al que me paso a llevar, porque si no, yo me voy con las groserías y lo golpes*.

Consintiendo que Juan asumiría su responsabilidad de testigo, nadie más que él sabe de su existir, de sus pesares y necesidades. A él le importa su carga, no desea la sobrecarga que se originaría por la lucha ya pérdida de hacerse respetar.

Sin embargo, desde otra óptica, se presume una pérdida de sí mismo, fruto de su condición de desterrado, dando a entender que estaría entregado a los entes del mundo, pues pareciera aceptar tácitamente ser cargado por los otros.

Ciertamente buscamos llamar la atención del lector, que las expresiones de Don Juan susciten emociones, pues su verosimilitud poética realmente nos conmueve: golpes, groserías, empujones, etc., todos elementos del mundo cotidiano y sacrificios que intentan concretar lo abstracto de ser prescindibles.

Un ser arrojado a este mundo, entregado a los pasares y cargas de los otros, donde cada existencia se constituye en pasar llevando la propia carga al ritmo de otros, así es asumida, puesto que lo importante es llegar a ese mundo al que llegan los pobres, los desconsiderados.

Con esta analogía observamos la asimetría en la relación entre *pasar* y *llevar*. Una relación jerárquica que valora *el pasar* como principio rector del devenir, encerrando una premisa ideológica básica, que la condición de laborante no le permite la posibilidad de *pasar a llevar* a otros, ni tampoco de aumentar la carga que debe llevar su cuerpo. La labor de su cuerpo, con la que

pasa por este mundo, es ya suficiente como para arriesgarse a luchar para que otros lleven su propia carga. Al final, pareciera que él no busca ser visible o estar con otros en el espacio público.

Aunque esté presente la idea, y *a lo mejor usted no se va a quedar, va a ir*, desde la perspectiva bajtiana, Don Juan deja claro que su marco de conversación es dialógico, él enuncia la existencia de dos o más logos, cada uno con sus propios valores, voliciones y posicionamientos. A partir de aquí se observa una heteroglosia, la de él, los otros y la investigadora como auditorio. En su discurso topa con otros, por lo que su devenir se dialogiza en una frontera llena de tensiones. El yo y el usted. El usted que se resiste a ser llevada y el yo que aguanta.

Consideramos relevante intentar interpretar cuales serían las premisas que permiten a Juan fundamentar las jerarquías que justifican sus elecciones. Sin duda se tratarían de los lugares de accidente⁵⁸³, así, se observa que tiene más valor para Juan lo inmóvil que lo móvil, entendido esto como una sucesión de hechos. Pareciera ser que en lo inmóvil, frente al *pasar a llevar*, hay más que en el movimiento o respuesta. En otras palabras, de la inmutabilidad al *pasar por este mundo*, se pasa a través de la atenuación más que de la exaltación.

También se le podría situar en el lugar donde es fundamental la preferencia dada a la probabilidad sobre lo improbable. Él pareciera tener la certeza de la eficacia de no responder, para no llevar una carga más pesada, que te *deje echado*, imposibilitándole *el pasar*. Sobre todo, podríamos interpretar que el lugar por excelencia de Juan, por los datos entregados, es aquel relacionado con el esfuerzo, asumiendo ser un *pasado a llevar*, es más valorado por el mayor esfuerzo invertido en no reaccionar frente a esa condición.

En este mismo sentido, tales argumentos responderían a una estrategia argumentativa del despilfarro, que consistiría en plantear que por la ardua tarea de pasar como peón, con los sacrificios que ello conlleva y en último término,

⁵⁸³ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit. p. 45

al ser una tarea encomendada por Dios, no se podría dar el lujo de despreciar o desatender esa carga, permitiéndose que lo *pasen a llevar*.

En síntesis, Juan se sirve de estas premisas para mostrar que prefiere la vida eterna a la vida en este mundo, al que fue arrojado como peón. El labrador es el elegido para ir al cielo, por tanto, su moral es la de un superhombre, que de ahí saca todo su incentivo y su prestigio. En palabras de Saint-Exupery, se subraya “el hecho que los subordinados se percatan así de sus posibilidades extremas, de que cumplen aquello de los que son capaces”⁵⁸⁴.

Las líneas argumentativas que proyecta esta expresión, suponen en primer lugar que el devenir-pasar exige retraerse sobre sí, alejándose o huyendo de los otros, reafirmando un devenir solipsista; en segundo lugar y relacionada con la primera, se intenta advertir que existe la posibilidad de destrucción del ensimismamiento y de re-vestir al otro por la conversión en el diálogo, *yo pienso así, sé que no todos pensamos lo mismo*.

Finalmente, podemos también interpretar que se desea persuadir de no vivenciar una infinita cadena de sucesos, con el argumento de *no pasar a llevar*; por tanto, correspondería a una explicación que entrega otra matiz a la expresión, un matiz que quizá pone como valor el pasar sin llevar a otro.

5.3.3 *Pasar a llevar y protección*

Fragmento 6, tía⁵⁸⁵:

Ana: Es como protegerse, que nadie los traten mal

Entrevistadora: ¿sus hijos y sobrinos están preocupados de que no lo pasen a llevar?

Ana: siempre le hemos dichos a los hijos, fíjate que no te pasen a llevar, que nadie te pase a llevar, siempre uno le dice que nadie te pase a llevar. Los papas no quieren que los humillen como a ellos.

⁵⁸⁴ Citado en PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 163

⁵⁸⁵ Fragmento del grupo de discusión de la generación de padres y abuelos.

La expresión metafórica/metonímica adquiere múltiples variantes en la relación que se establece entre las distintas expresiones del foco y tema, en particular, al asociarla con la noción de tratar mal, humillar y la necesidad de protección.

De esta forma, ella remite a la propiedad proyectada de pasar como padecer, que desde su etimología significa sufrir, soportar, y que considerando el contexto discursivo se acercaría al nombre griego (*pathos*) que expresa el dramatismo trágico de experimentar; como también, la propiedad de no ser considerado o no contar con la atención de los otros, es decir, no estar presente, no despertar el interés o la curiosidad de los demás. Entendiendo la atención como un obsequio a los otros en tú estar con ellos, el obsequio de estar presente en el otro.

Podemos señalar en primer lugar que las premisas principales, *la protección* y *pasar a llevar* tienen una relación simétrica, no distinguiéndose en su relación la superioridad de alguna de ellas, desde el punto de vista de causa y efecto.

Analógicamente podemos inferir que, el transitar por este mundo se hace desde una actitud de guarecerse, parapetarse y en especial, resguardar un bien en una existencia en que el ahí o *la vida se hace*, en el descubrimiento que el propio ahí es vulnerable, que resiste escasamente la erosión del transitar y hacer el ahí, con el peligro inminente de *quedarse echado*.

En otras palabras, percibe que tiene una débil red que lo sujeta, por lo cual, cabe la posibilidad que los otros consideraren que no tiene la capacidad de *hacer su vida*, por lo que sería legítimo *pasarlo a llevar*, en el sentido de llevarlo como carga o colonizarlo⁵⁸⁶.

En segundo lugar, desde el tópico de lo probable, experimentar que *te pasen a llevar* es casi insoslayable en la condición de peones, justificando la acción de protegerse y defenderse en la medida que se intenta *pasar a otro mundo*. La

⁵⁸⁶ Es decir, que sea lo mismo. DUSSEL, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. México: Editorial Plural. p. 45 y ss.

protección surge frente a la realidad que tu condición de laborantes te hace débil, peligrando el propósito del ser ahí: *hacer y pasar*.

Si nos detenemos en el concepto humillar, que desde su origen en latín, significa hacer que un ser se postre, se arrastre por el suelo u obligarlo a reconocer su bajeza, este claramente tendría un origen metafórico/metonímico, entrando en el grupo de los tropos orientacionales⁵⁸⁷, que surgen de la experimentación del cuerpo, al suscribirlos a la condición de labradores, de un hacer en contacto con la tierra, manteniendo generalmente una posición de agachados o a ras de piso, haciendo patente la asociación.

Lo inquietante acontece al extender esta actividad al ámbito personal y sobre todo público, es decir, desde la posición del que humilla, la pretensión lógica sería que la condición del postrado se mantuviera en todos los espacios.

Desde la perspectiva levisiana, la posición de encorvado impediría mostrarse, puesto que su rostro no estaría frente al otro, sino que estaría mirando el piso. En el acto de humillar no existiría una acogida del rostro, en tanto fuerza ética ejercida sobre alguien, como poder moral que cristaliza un yo. Al estar encorvado, el rostro del otro no se considera como potencia expresiva y no puede presentarse a sí mismo⁵⁸⁸.

En tercer término, desde otros lugares de enunciación, podemos presumir que la posibilidad de humillar a otros se ve fortalecida si hacemos uso de un argumento de interacción del acto y de la persona dentro de los argumentos de enlace de coexistencia. Esto uniría dos realidades de nivel desigual, por ser una más explicativa que la otra, en consecuencia, el acto de humillar se asentaría en la premisa de encontrar más fundamental la realidad de laborante, que la condición de ser humano.

Estos argumentos se construyen teóricamente desde la relación que existe entre una persona y sus actos, valiéndose de la idea que el concepto de persona introduce un elemento de estabilidad, por lo que se presume que al interpretar

⁵⁸⁷ LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, op.cit.

⁵⁸⁸ LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*, op.cit.

los actos se hace alusión a esa estabilidad. Entenderíamos entonces, que la esencia del peón sería su condición de laborante, considerando como transitorio cualquier otra manifestación, ya que esta no sería su esencia⁵⁸⁹.

En otras palabras, se asemeja algo a una cosa, con sus propiedades determinadas de una vez para siempre, reduciendo al mínimo la libertad, espontaneidad y contingencia, induciendo a integrar actos o propiedades a una esencia invariable.

De esta manera podemos comprender en mayor profundidad las prácticas de defensa y protección que menciona Ana. En ellas muestra la voluntad de resistirse a que sus hijos experimenten la desconsideración sin reaccionar. Reacción que ellos, sus padres no lograron concretar: *siempre uno le dice, que nadie te pase a llevar. Los papas no quieren que los humillen como a ellos.*

¿Qué argumento esgrime Ana?, probablemente, un argumento en que los elementos son tratados como intercambiables, desde un punto de vista determinado; nos referimos a la regla de justicia. Para que este argumento sea riguroso, se debe partir del hecho que aquellos a los cuales se aplica la regla deben ser idénticos, es decir, tener la certeza que son seres humanos que requieren el ejercicio de toda su condición humana. En otras palabras, “seres de una misma categoría esencial deben ser tratados de la misma manera”⁵⁹⁰.

La aplicación de este regla de justicia puede llevar a resultados muy diferentes de los que se pueden desear, por una parte puede llevar a que cada ser humano lleve su carga sin *pasar a llevar* al otro, sin humillar a otro; o por el contrario puede resultar que todos los seres humanos, en honor a la regla de justicia, tengan la oportunidad de *pasar a llevar* a otros.

⁵⁸⁹ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit.,p. 161

⁵⁹⁰ IBÍDEM, p. 340

5.3.4 Pasar a llevar –saber

Fragmento 7, hijo⁵⁹¹:

Juanjo⁵⁹²: *obviamente la gente de repente pasa a llevar al que no sabe, yo creo que es un tema de sociedad, el tema que siempre van a tratar de aprovecharse de las cosas, obviamente la gente siempre va a aprovecharse del que sabe menos.*

Entrevistadora: *crees que la gente de campo sabe menos?*

Juanjo: *En algunos aspectos sí.*

Entrevistadora: *en qué aspectos?*

Juanjo: *yo creo que saben menos de....(silencio) no saben en cuanto a tecnología, risas....porque ellos no necesitan más. Creo que va en el trato con las personas, obviamente, por eso mismo mucha gente los pasa a llevar... por lo mismo. Mi abuelo tiene o tuvo el problema que fue a trabajar un día y el viejo que los contrato no les pago y mi abuelo por su forma de ser, ha ido, ido, ido y no le ha pagado, creo que eso es pasarlo a llevar, por cómo es él, piensan que todos los que trabajan en el campo y no saben... pueden hacer lo que quieran con ellos.*

Entrevistadora: *¿pero ellos saben más de otras cosas?*

Juanjo: *si, ellos saben mucho más de la vida.*

Entrevistadora: *¿por la edad o por la vida que han tenido?*

Juanjo: *Por la vida que han tenido. No sé, mi tío tampoco tuvo estudios, pero sé que no lo hacen tonto en ninguna parte, el trabajo de campo él lo sabe y no se deja pasar a llevar por nadie. No habrá terminado el colegio, pero para el trabajo que él hace, él sabe... en ese sentido no se deja pasar a llevar.*

La figura *pasar a llevar*, en este fragmento discursivo nos centra en la relación *pasar a llevar* y saber. No obstante, para posibilitar un análisis polifónico es importante identificar los lugares en que se posiciona Juanjo para formular sus razonamientos.

En primer término, podemos vislumbrar el tópico de la división u oposición, sobre el cual Vera Cruz señala, “el principio de aquellas cosas que en realidad son muy aptas para que se dividan, es la forma, porque ella perfectamente es el

⁵⁹¹ Entrevista durante trabajo de campo.

⁵⁹² Juanjo es un hombre de 26 años, acaba de obtener el título de su segunda carrera, ingeniería industrial. Estudios que subvencionó con sus ingresos como empleado de una oficina de contabilidad en Santiago. En el periodo en que se llevo a cabo la investigación, él residía en Santiago de lunes a viernes. Los sábados y domingos acudía a casa de sus padres. Su trayectoria y su forma de vida despiertan admiración en todos los miembros de la familia.

origen de la diferencia”⁵⁹³, de este modo, extendiéndola, re-construimos la forma y su división, división que a su vez sustenta la forma. Planteándose así: la esencia del humano se constituye por su anhelo de saber, existiendo los que saben y los que no saben; dando origen a una división contingente, que también remitiría a la división por los actos y las persona, un ejemplo claro lo plantea Aristóteles:

“Creemos, sin embargo, que el saber y el entender pertenecen más al arte que a la experiencia, y consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos, pensando que la sabiduría corresponde en todos al saber. Y esto, porque unos saben la causa, y los otros no. Pues los expertos saben el qué, pero no el porqué. Aquellos, en cambio, conocen el porqué y la causa. Por eso a los jefes de obras los consideramos en cada caso más valiosos, y pensamos que entienden más y son más sabios que los simples operarios, porque saben las causas de lo que se está haciendo; éstos, en cambio, como algunos seres inanimados, hacen sí, pero hacen sin saber lo que hacen, del mismo modo que quema el fuego”⁵⁹⁴.

Juanjo formula un explicación con características similares a una argumentación cuasi lógica, ya que su presentación es comparable a razonamientos formales y lógicos, que al adaptarse al esquema que nos brinda Aristóteles, quedaría de la siguiente forma: los que poseen la ciencia de lo universal, es decir, cuyo saber no está subordinado a lo particular, saben más y por tanto dictan las leyes por las que se rigen los que no saben, consecuentemente, es lógico que se *pase a llevar* al que no sabe, pues el menos sabio está subordinado al más sabio; el primero debe obedecer, el segundo dicta las leyes.

⁵⁹³ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit., p.74.

⁵⁹⁴ ARISTÓTELES. (2009). Libro 1. En Aristóteles, *Metafísica* (V. García, Trad., págs. 3- 22). Santiago de Chile:Edición electrónica de www.philosophia.cl. p. 5

Se entiende que el hombre sabio, al conocer todo de modo general, sin extenderse a lo individual, elabore leyes que no conciban lo particular, situación que es valorada por los no sabios como *pasar a llevar*. Por lo tanto, el argumento esgrimido por Juanjo, es extraído probablemente, del argumento de autoridad.

En segundo lugar, al hacer uso Juanjo de un argumento de ilustración: *Mi abuelo tiene o tuvo el problema, que fue a trabajar un día y el viejo que los contrato no les pago y mi abuelo por su forma de ser, ha ido, ido, ido y no le ha pagado, creo que eso es pasarlo a llevar, por cómo es él, piensan que todos los que trabajan en el campo y no saben... pueden hacer lo que quieran con ellos*, intentaría sostener una regularidad ya establecida. La exposición de la situación vivida por su abuelo tiene como propósito reforzar la adhesión a la regla conocida, a los que saben menos los *pasan a llevar*.

Re-construyendo analogías con otras expresiones metafóricas/metonímicas se podría elaborar el siguiente enunciado: él que sabe menos, no puede pasar por este mundo llevando su carga, por tanto no podrá hacer su vida. Con ello, Juanjo logra aumentar la presencia en la conciencia del dato incuestionable del padecer del que sabe menos, para eso, esta ilustración presenta detalles chocantes y concretos, lo que le permite fundar la regla.

A pesar de esta posición, Juanjo presenta otras voces, *mi tío tampoco tuvo estudios, pero sé que no lo hacen tonto en ninguna parte, el trabajo de campo él lo sabe y no se deja pasar a llevar por nadie. No habrá terminado el colegio, pero para el trabajo que él hace, él sabe, en ese sentido no se deja pasar a llevar*. Aun pareciendo distinta esta segunda ilustración, desde nuestro punto de vista, ella solo logra dar cierta variabilidad a las posibles aplicaciones de la misma regla, impugnando que el hombre que sabe de arte es más sabio que el hombre de experiencia, ya que el conocimiento sensible es común a todos, por tanto es fácil de adquirir y nada tiene de sabio⁵⁹⁵.

⁵⁹⁵ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit. p. 175

Estableciendo en la conciencia colectiva que cualquiera puede conocer las cosas particulares asociadas por lo general a su labor. De esta manera Juanjo formula: *No habrá terminado el colegio, pero para el trabajo que él hace, él sabe, en ese sentido no se deja pasar a llevar*, intentando convencer que solo en este ámbito de la labor a su tío no lo *pasan a llevar*. No obstante, ¿qué pasa en los otros ámbitos? ¿Por qué para Juanjo parece ser suficiente que en la actividad remunerada no se *pase a llevar*?

En resumen, desde la posición que adopta Juanjo concretada en la ilustración sobre su tío, solo logra reforzar nuestra adhesión a la estructura cuasi-lógica de la estabilidad de la persona de la que se habla (el tío). Él no es alguien que sabe, por tanto, no puede dirigir su vida a voluntad, el hecho que conozca cómo hacer su trabajo no significa necesariamente que sabe y éste fuera del peligro de que lo *pasen a llevar*.

Analizando el mismo fragmento en sentido contrario, el argumento natural: *pasar a llevar* al que no sabe, se ve reforzado. Es decir, refuerza la regla que al que sabe, no se le pasa a llevar, *él sabe, en ese sentido no se deja pasar a llevar*. Por lo tanto, en un saber universal o en uno particular, siempre existen algunos que saben más y otros que saben menos, lo que causa que a estos últimos se le *pase a llevar*.

Juanjo es consistente desde el lugar donde extrae sus argumentaciones, ya que la división y oposición tendrían como efecto la ordenación, resaltando la inconmensurabilidad entre los distintos saberes y su jerarquización. En su discurso se puede observar además, la estabilidad en las figuras de esfuerzo, asociadas al merecimiento.

5.3.5 No le aguanté que me pasara a llevar

Fragmento 8, hijo⁵⁹⁶:

Pato⁵⁹⁷: *igual los jefes me tienen ahí no más, tratan de no buscarme... de no buscarme el odio, porque ya saben cómo soy. Un año me puse a pelear con uno, que era trabajador como nosotros, pero esa vez lo mandaron como jefe, no le aguante que me pasara a llevar, le dije, tú soy un trabajador igual que yo. Me dijo: no, yo estoy a cargo de toda la cuestión. Está bien que el patrón te haya dejado a cargo, pero soy un trabajador igual que nosotros, entonces también tenís que hacer las cosas que estamos haciendo y me dijo no. Entonces deje la embarrada y fui a hablar con el jefe y le dije paso esto, esto y eso, le dije todo, por tal cosa, y yo dije hice esto, dije todo lo que había pasado: me puse a pelear porque me paso a llevar; yo le dije que era un trabajador igual que nosotros, que está bien que usted lo haya dejado a cargo, pero no era para que estuviera sentado todo el día.*

La perspectiva que nos brinda Pato se asienta, presumiblemente, en la relación que se establece entre *me tienen ahí no más* y *no le aguante que me pasara a llevar*. Al segmentar los tropos, consideramos relevante detenernos en la expresión *ahí no más*, que tendría varios significados, entre ellos podemos distinguir dos que guardan cierta coherencia con el contexto discursivo y extra discursivo.

El primero implicaría un límite, expresaría la lasitud que demanda poner un alto a ciertos actos o circunstancias, *igual los jefes me tienen ahí nomás, tratan de no buscarme... de no buscarme el odio*, llevándonos a presumir que su condición de temporero agrícola no le impide poner un límite a su posición de subordinado.

El segundo guarda mayor relación con el modo estructurante *la vida es aquí*, es decir, el ser ahí. Un ahí en el cual se concreta un proyecto vital que se origina en poner de manifiesto un ser que se hace cargo de sí y de sus posibilidades.

Desde la perspectiva heideggeriana haría mención al proceso de ocuparse de su arrojo a este mundo, de su caída, pero especialmente de su necesidad de

⁵⁹⁶ Fragmento de una grabación de una cena familiar en que estaban presentes algunos vecinos.

⁵⁹⁷ Pato es un joven de 20 años, que desde que egreso de la educación secundaria trabaja en labores del campo. Es un joven que dedica su tiempo de ocio a navegar por internet. Sus intereses más marcados son el anime y los tatuajes.

encontrarse a sí mismo, preguntándose por lo que puede llegar a ser en este mundo⁵⁹⁸. Tomando esta última acepción, Pato nos anunciaría un ser ahí que se ocupa, pues intenta persuadirnos que pone límites, frenos que posibilitan su estar ahí en este mundo. Límites que lo salvan de que lo *pasen a llevar*.

Podemos presumir entonces, que Pato recurre al argumento de la regla de justicia, aludiendo a una reducción parcial de la identidad de los elementos en cuestión, en este caso a la identidad parcial de los que debían realizar un trabajo, *no le aguante que me pasara a llevar, le dije, tú soy un trabajador igual que yo. Me dijo: no, yo estoy a cargo de toda la cuestión. Está bien que el patrón te haya dejado a cargo, pero soy un trabajador igual que nosotros*.

Desprendiéndose, que a diferencias de los argumentos esgrimidos por otros miembros de la familia, él no asocia en forma directa el *pasar a llevar* con la humillación o con la invisibilidad, él, más bien la asocia a la justicia, al no abuso, enunciándose de la siguiente manera: si cada uno tiene ya su carga, no es justo que otros le quieran poner más peso. “Abuso que con merito debe ser condenado”⁵⁹⁹.

5.3.6 Espacio y cuerpo en el *pasar a llevar*

Fragmento 9, hija⁶⁰⁰:

Entrevistadora: *que diferencias podrías mencionar entre el sector en que vives y otros sectores del centro de Paine o Santiago?*

Viviana⁶⁰¹: *que acá es mucho más tranquilo que digamos ir a Santiago, en Santiago la bulla, que los autos, que la gente va de allá para acá, eso es lo diferente. Acá es mucho más tranquilo que en otros lados y la gente es más sociables, más amigable, porque igual la gente en Santiago te*

⁵⁹⁸ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit., pp.70 y ss.

⁵⁹⁹ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit., p. 45

⁶⁰⁰ Fragmento de conversación que se estableció en la actividad de los mapas mentales, en que Viviana dibujaba lo que valoraba relevante del lugar que habitaba.

⁶⁰¹ Es una niña de 12 años, la quinta hija del matrimonio de Angélica y Guillermo. Ella, hace un año que asiste a un colegio subvencionado luego de asistir al mismo colegio municipal que asistieron sus hermanos mayores. Es una chica que pasa el día leyendo, haciendo deberes escolares y mirando la televisión. Cuando llega el padre, él constantemente la regaña por no cooperar en las labores de la casa. Angélica no la presiona porque prefiere que se dedique por entero a los deberes escolares. Su familia valora sus éxitos en el ámbito académico.

pasa a llevar, mucha gente te choca, eso es lo diferente, además aquí hay menos gente.

El dato incuestionable, *pasar a llevar* en las formulaciones de Viviana se relaciona con el cuerpo y el espacio. Cuerpo que designaría una realidad, haciendo alusión a una substancia material situada en coordenadas espacio-temporales y que se ofrece a la percepción como un todo organizado más o menos permanente. Desde esta definición, podemos centrar la noción de cuerpo en el fragmento discursivo de Viviana, un concepto tan polisémico que requiere ciertas restricciones dadas por el mismo contexto discursivo, *la gente en Santiago te pasa a llevar, mucha gente te choca.*

Viviana nos remite a las propiedades físicas fundamentales que se derivan de la extensión en el espacio de la premisa *pasar a llevar*, llevándonos a pensar que todo cuerpo está limitado por una superficie, pues ocupa un lugar. Lugar que en las grandes ciudades no está asegurado, pues *te pasan a llevar*.

En consecuencia, el uso de la expresión en este discurso tendría un carácter más unívoco, porque apela a la idea explícita de la solidez del cuerpo y de su impenetrabilidad. No obstante, si miramos más allá de la oración *la gente en Santiago te pasa a llevar, mucha gente te choca* y lo relacionamos con las cualidades que Viviana observa en el lugar donde habita: *amigable, sociable*, la interpretación podría tomar otra dirección, ofreciéndonos la oportunidad de presumir que *pasar a llevar* estaría asociado a la falta de consideración.

El cuerpo de algunos, aunque se ofrezca a la percepción, no es percibido por el otro, pues como dice Viviana, su pasar es tan acelerado que la presencia del otro no se anuncia en el transitar de aquí para allá.

En consecuencia, la dirección que toma este argumento se remite al tópico de la causa material, lo cual nos lleva a enunciar: donde hay cuerpo, hay un ser limitado por una superficie, contenido en una sustancia material. Desde este tópico se formula concienzudamente un argumento de regla de justicia.

Si además, relacionamos *pasar a llevar* con sociabilidad, entendida como la capacidad natural o adquirida que tiene el ser humano de pertenecer a grupos,

podemos interrogarnos ¿Qué tipo de relaciones sociales establece normalmente alguien que vive en un espacio donde no hay lugar para todos? ¿Será que el *pasar a llevar* en estos espacios repletos es solo la evidencia que los espacios se van ganando? ¿Es este el origen del concepto que utiliza comúnmente la mayoría de la gente subordinada y excluida: “ganachar”, para referirse a cualquier actividad que indique tomar un lugar, un puesto, un sitio, ya sea en las galerías de un estadio o en un concierto, aunque se tenga una entrada numerada?

El *pasar a llevar* que nos presenta Viviana en su discurso, nos acerca a la noción de cuerpo, lugar y percepción, calando más hondo en el peligro que no te permitan *hacer tu vida* o el de *humillarte*, conjeturando que *hacer tu vida* implica contar con un lugar, aunque lo ocupes postrado en él, extendiéndose este *hacer la vida* como una relación entre los cuerpos.

Para *hacer la vida* y pasar a otro lugar, se requiere de movimiento, que a su vez se desarrolla en cierta extensión, en virtud del lugar que ocupa. El que le *pasen a llevar* significaría que el ser no se puede mover en su extensión, no puede localizarse, teniendo como efecto quedar negado de lugar y no *hacer la vida*, es decir no ser ahí.

Desde otra perspectiva, la alusión al lugar y al *pasar a llevar*, nos remite a concebir el espacio en tanto parte estructural de un proyecto vital o trayecto, en el que se articulan vidas personales y colectivas con sus entornos, circunstancias o situaciones, “en las que el espacio-territorio funciona como el ahí, donde se prevé o se espera la concreción de esos proyectos-trayectos, ya sea en un plano material o simbólico”⁶⁰². Así, toda alusión a “*pasar a llevar*”, asociada al espacio, nos remite a experimentar la desconsideración en la posibilidad de ocupar un lugar en donde hallarse o encontrarse.

⁶⁰² VERGARA, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio, op.cit., p.168.

5.3.7 Primer interludio narrativo

A pesar de consentir su sacrificio, María sigue haciendo, pues en cada paso, en cada andar, ve más cerca la entrada al paraíso desde el cual un día fue arrojada, el mundo del descanso al que aspira poder regresar. No le importa que los otros a los que ha divisado desde lejos la hayan arrojado a un lugar donde no puede adoptar su verdadera forma, extender su cuerpo, mostrar su rostro y moverse a sus anchas. No le importa, pues sabe que con eso ha impedido que capturen a la recién llegada que quedo allá, en el lugar que ella había enriquecido con puentes, muros y un camino recién iniciado. Todo eso hará más seguro los pasos de la recién llegada en su labor de hacer la vida.

Teresa, la recién llegada, aun no logra manifestarse en plenitud, sin embargo, puede levantar el rostro sosteniendo en brazos a su hijo, por él, ella trabaja también día y noche, tejiendo redes que lo acogerán cuando inicie la extraordinaria tarea de hacer la vida. Él seguramente podrá construir mejores puentes, soportes y caminos para un pasar más seguro y aliviado por el mundo al que fue arrojado y evitar que los que un día se llevaron a María vengan por él.

Mientras tanto, su madre lleva a sus espaldas las cuerdas y ladrillos con que los otros construyen los caminos para su paso por este mundo.

5.4 SEGUNDO HILO: ESTAR AHÍ, GANÁNDOSE LAS COSAS POR UNO

Ganarse las cosas por uno, es una expresión metafórica/metonímica que nos introduce en la interpretación del ser ahí y el devenir en el momento del por-venir, del por-llegar, por considerar que la existencia no viene de una forma determinada.

De esta manera, *el ganarse las cosas*, nos remite a la posibilidad del ser humano de planificar y concretar un proyecto determinado, ya que la vida es posible, pues las condiciones las irá determinando él libremente, desde el presente al futuro.

Entendiéndose en este marco, que libertad y posibilidad son pensadas en la contingencia del ser ahí. Tal idea se ve reforzada, al permitir la relación entre *ganarse las cosas* para existir por sí mismo, en contraposición a recibir un regalo. Una relación que al ser re-construida, daría cuenta de una existencia regalada versus una ganada; o una existencia que experimentas sin que nada o nadie te requiera algo a cambio y una que se hace a costa de esfuerzo y sacrificio.

Con la misma importancia discursiva y polifónica se ubican otras expresiones que reafirman la relevancia de este modo existencial. Así, se aprecia en el discurso de los abuelos, *hacer mis cosas y no valerme de nadie; cuando ya no me pueda valer, que me mande la muerte de un viaje*, resaltando la noción de esfuerzo e independencia.

En la generación de los padres, se señala: *desde chica me sacaron, me enseñaron, me esforzaron, gracias a eso he hecho lo que he hecho; pagar todas*



Figura 8: Mural de Diego Rivera, extraído de <http://lafarandula.mx/10671/a-54-anos-de-la-muerte-de-diego-rivera-algunas-de-sus-obras-fotos/>

tus culpas, porque mediante el esfuerzo se aprende a *ganarse la vida* y se aceptan los castigos como ingrediente de una existencia que se gana.

Finalmente los hijos dicen, *que aprenda que no todo es gratis; se les debe dar lo mejor, pero se lo deben ganar; nunca supo cómo ganarse algo*, haciendo directa referencia a la formación y crianza en la capacidad de *ganarse la vida*.

En casi todas estas frases, podemos presumir la valoración positiva atribuida a una actuación libre de injerencias divinas, estatales o patronales, remitiéndonos más bien a la premisa de la independencia de los seres humanos, permitiéndoles *ganarse la vida* de forma autónoma.

Apreciamos una estrecha relación entre auto-determinación y auto-realización, puesto que la obtención autónoma de los medios aseguraría que no haya terceros que puedan imponer modos o fines vitales, quedando a la voluntad de cada ser humano la elección libre de sus fines y de los medios para alcanzarlos. Así, se podría llegar a enunciar que una vida digna, solo puede concebirse como una *vida ganada*.

Podemos también extender la implicancia de dicha expresión, a lo que comúnmente asociamos con: una vida perdida. En esta figura se comprendería que lo que se debe ganar en una estructura metafórica/metonímica es coherente con la lógica de una batalla. Si asumiéramos la perversión de esta frase, tan socialmente aceptada y muy escasamente pensada, lo mejor que podemos esperar de la existencia, el mejor de los futuros esperables y contruídos, sería recuperar algo.

Tabla 3: Propiedades proyectadas del tropo “ganarse la vida”

GANARSE LA VIDA = LA VIDA NO ES UN REGALO	
Propiedades proyectadas de ganar	<p>Conseguir un beneficio con el trabajo y esfuerzo</p> <p>Conseguir una cosa por la que el ser humano mantiene una confrontación o competición con otro.</p> <p>Llegar al lugar que se intenta alcanzar</p> <p>Superar o llegar a ser mejor que otra persona en una cosa</p> <p>Conseguir la victoria</p> <p>Llegar la persona a tener unas condiciones o unas cualidades mejores.</p> <p>Adquirir, lograr o aumentar un beneficio</p> <p>Merecer - Prosperar</p> <p>Conquistar o tomar</p> <p>Aventajar o exceder a uno</p>
Propiedades proyectadas de cosas	<p>Objeto intencional de la conciencia.</p> <p>Objeto físico que existe de forma individual.</p> <p>Equivalente a sustancia (Descartes) Cosas materiales y corporales</p> <p>Medio o instrumento para un fin</p> <p>El referente del enunciado significado por el nombre</p> <p>Causa, asunto en general</p> <p>Lo existente real o irreal, concreto o abstracto</p> <p>Aquello que se piensa, se dice o se hace</p>
Propiedades proyectadas de uno	<p>Causa primera.</p> <p>Manifestación primera de lo no manifestado.</p> <p>Sin él ningún número puede existir.</p> <p>Creador de todos los demás que multiplicándolo por si mismo siempre retiene su unidad.</p> <p>El número uno, primer cuerpo espiritual del hombre.</p> <p>El uno es el punto.</p> <p>El número uno es la razón (Pitágoras)</p> <p>Es el número entero</p> <p>Que no se encuentra dividido ni separado</p> <p>Que no posee igual</p> <p>Que no posee diferencia con otras cosas</p> <p>Único, idéntico.</p> <p>Punto no manifestado.</p> <p>Uno es una luz que se esparce en rayos que volverán después a su punto de origen.</p> <p>Uno, el número del padre. (Sofistas)</p> <p>Modo de ser regular de la existencia, que implica esencialmente un dominio anónimo de los otros/as (Heidegger)</p>
Propiedades que se asignan a la existencia	<p>Merecer ciertos medios para un fin por sus propios actos.</p> <p>Lograr con esfuerzo los medios para un fin, “hacer la vida”.</p> <p>Aventajar o conseguir la victoria en un asunto que es constituyente del devenir, del pasar, del estar aquí haciendo la vida.</p> <p>Aquello que se hace, piensa y dice con esfuerzo y trabajo para hacer la vida.</p> <p>Ganar cosas materiales o corporales que están en el mundo, por la que se confrontan los seres humanos en su proyecto (lanzado hacia afuera, hacia adelante) de hacer su vida</p> <p>Es lograr con esfuerzo, llegar a ser en la vida.</p>

Desde las proyecciones consignadas, la expresión *ganarse la vida por uno* da cuenta de una concepción que contradice la noción de gratuidad del proyecto constitutivo de la existencia, realizando por el contrario la idea de un proyecto/trayecto que se *va haciendo* con esfuerzo, activamente. Asimismo, da cuenta de la posibilidad de modificar el punto inicial en cada elección, en cada meta lograda, en cada paso, en cada victoria. Definiendo una existencia, un ser ahí que desea ser más por sus propios actos, asumiendo una responsabilidad existencial radical.

Desde las proyecciones asociadas a la expresión *ganarse las cosas por uno*, sobran justificaciones para la presencia del ser humano en la faz de la tierra, contraviniendo ficciones que señalan que el ser humano estaría de más o que no existiría justificación o necesidad alguna para su presencia en este mundo.

En definitiva, todas estas expresiones remitirían a la no existencia de un existir ajeno al ser ahí. Es decir, que el existir se hace en la medida del hacer de los seres que están implicados, de aquellos a los que le va su ser, quedando relativamente claro, que desde esta concepción se perfila la prerrogativa de una inevitable indigencia material de la existencia humana. Indigencia que obligaría al trabajo y al esfuerzo en pos de ser ahí.

Podemos presumir que desde el *ganarse las cosas por uno* se desprende un hito de igualitarismo, figura que en la “modernidad ha dado origen a todo un conjunto de propuestas de vinculación de la pobreza y de su tratamiento “con la noción de merecer”. En particular, el rasgo más interesante “sería la perdurable distinción entre pobres merecedores y no merecedores de asistencia”⁶⁰³.

Considerando estas hipótesis, la actividad interpretativa pondrá énfasis en la contingencia de la existencia. En razón a que desde el nacimiento el ser humano

⁶⁰³ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit. p.12. “... a la luz del espíritu de la distinción merecedores/no merecedores. Por tanto, la acentuación de las condiciones de desigualdad social, los presupuestos de urbanización, el tratamiento de la emigración, la inequidad creciente, la justificación última en la base de la distinción entre pensiones contributivas y no contributivas, el rechazo formativo a propuestas sociales desvinculadas del trabajo, etc., corresponderían al efecto de la continuidad del ánimo de la distinción que dispara el mérito” (Ibidem,)

estaría “inmerso en un campo social-histórico, sometido a la influencia múltiple de lo imaginario colectivo instituyente, de la sociedad instituida y de la historia, de la que ésta institución es sólo el resultado provisional”. Visto así, la el conjunto de tipificaciones no podría hacer otra cosa que producir seres sociales conformes a ellas, sin embargo, el mundo interior de los seres que la co-forman “no es, ni puede ser jamás, completamente socializado y conformado exhaustivamente por lo que las instituciones exigen de ellos”⁶⁰⁴.

Precisamente, *ganarse las cosas por uno* dirige nuestra mirada a la noción que “las sociedades crean sus propias instituciones y significaciones, pero ocultan esta auto-creación, atribuyéndola a un origen extra-social o en todo caso, exterior a la actividad efectiva de la colectividad realmente existente”⁶⁰⁵. Un radical extrañamiento.

Este tropo se co-formaría en su morada en las narrativas en que “la hazaña es el mérito del héroe”⁶⁰⁶, siendo la recompensa los hechos que se realizan. Narrativa que anuncia las alteridades jerárquicas, en otras palabras, las desigualdades merecidas o no, previas a las posiciones respectivas de los seres ahí, en cuyo seno, la tarea de-constructiva sería socavar el poder que se derive de ellas. El poder que hay en la idea de querer mejorar su extraña suerte mediante el esfuerzo, el ahorro, la previsión y la confianza depositada en el mercado y sus atrayentes ofertas.

“Pensar que es propio del hombre el progresar en su suerte ¿es una consecuencia o una incoherencia de una vocación de no declarar una única forma de vida buena?”⁶⁰⁷.

⁶⁰⁴ CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa. p. 220. “Creación en el sentido [...] el establecimiento de un nuevo eidos, de una nueva esencia, de una nueva forma en el sentido pleno y fuerte de ese término: nuevas determinaciones, nuevas formas, nuevas leyes” (p. 99)

⁶⁰⁵ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit., p. 45

⁶⁰⁶ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit. p. 89

⁶⁰⁷ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit., p. 57.

Considerando lo expuesto, la expresión *ganarse las cosas por uno*, expresa un igualitarismo que valora como legítimas las recompensas entregadas a los mejores. Presumimos que esta figura representa la encarnación de la moderna concepción de “democracia, que significó una nueva noción del mérito, como la capacidad individual y dinámica a partir de las declaraciones de igualdad, cuya máxima sería: a cada cual según su mérito/esfuerzo”⁶⁰⁸.

Ganarse las cosas por uno, se muestra como una no re-imaginación⁶⁰⁹, puesto que se posiciona de lugares comunes, del lugar que fue imaginado por alguien con suficiente fuerza. No re-imagina que su progenie, la procedencia geográfica, la raza o la posesión de riqueza “deben su éxito a un proceso histórico que se potencia con una retórica cómplice”⁶¹⁰.

No de-construye la sintonía del mérito en las señas de identidad del estrato social más poderoso e influyente en cada momento de la historia. En consecuencia, no socaba las premisas que explican el trato discriminatorio, fortaleciendo con ello la desigualdad y la exclusión.

5.4.1 Ganarse el ahí para volver al mundo del que se fue arrojado

Fragmento 10, abuelos⁶¹¹:

Entrevistadora: *Ustedes creen que las personas deben trabajar de sol a sol como la historia que me ha contado que sale en la Biblia?*

Señora Rosa: *años atrás era así.*

Don Juan: *no, no po, aunque no sea así, tiene uno, ve que si uno no trabaja no gana... cierto?, entonces si yo me quiero ganar la vida tengo que estar a todo sol trabajando, todo el día, entonces fue el castigo, debo cansarme ahí, al sol, para poder ganarme la vida y es así como debe ser.*

Entrevistadora: *pero hay gente que no está al sol todo el día, por ejemplo sus nietos estudian para no trabajar al sol.*

Don Juan: *pero según la parte que le converse yo, tiene que ser así, ganarse la vida asoleado.*

Entrevistadora: *¿y si no es así?*

⁶⁰⁸ IBÍDEM, p. 65.

⁶⁰⁹ Término utilizado por Castoriadis, vid. CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, op.cit.

⁶¹⁰ IBÍDEM., p. 99

⁶¹¹ Fragmento de una entrevista informal durante el trabajo etnográfico.

Don Juan: bueno como son las cosas, ¿cómo le puedo decirle yo?, esas cosas están terminadas, ya no existen ya.

Doña Rosa: ahora ha cambiado, ahora trabaja más moderado la persona.

Don Juan: la gente ya no cree en esas cosas, no creen, tampoco creen en el viernes Santo, porque el viernes Santo es sagrado.

Doña Rosa: sí, porque la comadre Dorita, decía siempre, el hombre tenía que trabajarle de sol a sol [...]

Entrevistadora: ¿entonces solo para algunos es la historia?, porque como dicen, los patrones no trabajaban de sol a sol.

Doña Rosa: para el pobre no más, para el rico no, para el rico no...

Don Juan: el rico no tiene castigo de nada, pero lo peor que al final pierde el alma, el rico no salva el alma como el pobre, un pobre se murió y se va al descanso eterno.

El contexto discursivo en que se inserta esta argumentación se puede representar desde lo que ellos mismos han relatado parafraseando el relato de la Biblia, con ello intentarían convencer de la significación que tiene el trabajo y la necesidad de *ganarse la vida*.

“(Yahveh Dios) Al hombre le dijo: «Por haber escuchado la voz de tu mujer y comido del árbol del que yo te había prohibido comer, maldito sea el suelo por tu causa: con fatiga sacarás de él el alimento todos los días de tu vida. Espinas y abrojos te producirá, y comerás la hierba del campo. Con el sudor de tu rostro comerás el pan, hasta que vuelvas al suelo, pues de él fuiste tomado. Porque eres polvo y al polvo tornarás”⁶¹².

Rosa y Juan apelarían al tópico de la autoridad, específicamente en el relato de inspiración divina que constituye la Biblia. Fue Dios quién la reveló y por tanto, todas las cosas reveladas por él son verdaderas, frente a lo cual “no hay nada que añadir, nada que enmendar, nada superfluo, y todo depende de la autoridad del mismo”⁶¹³. Por lo tanto, es así, luego así hay que opinar y actuar, *pero según la parte que le converse yo, tiene que ser así, ganarse la vida asoleado*.

⁶¹² GN 3, 17-18

⁶¹³ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialéctico*, op.cit., p. 69

Sin embargo, no solo desde este lugar se asentaría la argumentación, sino que se constituiría además desde el lugar de lo semejante, pues se concibe la semejanza de la verdad con aquello que se asume para probar, es decir, *ve que si uno no trabaja no gana, cierto?, entonces si yo me quiero ganar la vida, tengo que estar a todo sol trabajando, todo el día, entonces fue el castigo*⁶¹⁴.

Hilando más fino, des-cubrimos en el análisis que la posición que adopta Rosa nos entrega una nueva perspectiva de la premisa en juego. En general, ella pareciera estar de acuerdo con las formulaciones de Juan, sin embargo deja en claro que lo hace con ciertas limitaciones, pues entrega como dato esencial que *ahora ha cambiado, ahora trabaja más moderado la persona o antes era así*, sin duda, lo que ella hace es poner en la discusión una incompatibilidad o contradicción de las declaraciones, evidenciando que los enunciados no son perfectamente unívocos y que no queda más que inclinarse ante la evidencia.

A medida que se demandan razones tambalea el lugar de enunciación, especialmente cuando se recurre a la imagen de los nietos y su relación con el trabajo, con ello se observa más de una interpretación de los términos utilizados, originándose una posible incompatibilidad: el trabajo forzado bajo el sol y el trabajo al que aspiran para sus hijos y nietos⁶¹⁵. Comprendemos que esta incompatibilidad en el lenguaje cotidiano, responde a su carácter vulnerable, el cual se re-crea en la contingencia.

Estas contingencias pondrían de manifiesto lo fraudulento de un argumento por autoridad que ofrece dar un barniz lógico a las acciones no lógicas y a los sentimientos que produce la invocación de esta autoridad impersonal (la Biblia), como única prueba que no da espacio a una rica argumentación, ya que al recurrir a él, tiene como efecto el desecho de otros acuerdos.

⁶¹⁴ Refiriéndose a las acciones que los dueños de hacienda ejercían junto a diversos dispositivos que ponían en marcha en el sistema deinquilinaje y peonaje en Chile. En que la religión fue gravitante, vid. BENGGOA, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*, op.cit., vid. SALAZAR, G. (1990). Ser niño "huacho" en la historia de Chile (Siglo XIX), op.cit.

⁶¹⁵ Algunos de estos discursos se presentan en el siguiente apartado y otros en el capítulo siguiente.

En esta perspectiva, el cuestionamiento en las posiciones que adoptan Juan y Rosa solo podría ser evaluado como obstáculos que han sido puestos en el camino de la creencia y cuya superación se transforma en un credo quia absurdum, cercano a la doctrina del fideísmo, que postula que a Dios no se puede llegar por la razón, sino solo por la fe.

Fe que es invocada en cada uno de los argumentos que elaboran los miembros de esta familia, en especial en torno a la incertidumbre del futuro y a las oportunidades que se pueden presentar en *su pasar en este mundo*. Fe que clama un ruego por la justicia, ilustrado en el siguiente fragmento de Don Juan “*el rico no tiene castigo de nada, pero lo peor es que al final pierde el alma, el rico no salva el alma como el pobre, un pobre se murió y se va al descanso eterno*”.

Por otro lado, podemos vislumbrar otra línea argumentativa, explosionada específicamente en estos enunciados:

Entrevistadora: *Ustedes creen que las personas deben trabajar de sol a sol como la historia que ha contado que sale en la Biblia?*

Señora Rosa: *años atrás era así*

Don Juan: *no, no po, aunque no sea así, tiene uno, ve que si uno no trabaja no gana, cierto?, entonces si yo me quiero ganar la vida tengo que estar a todo sol trabajando, todo el día, es el castigo...*

Argumentación que se formula, presuntamente, desde el lugar de la proporción, donde pareciera existir una proporción entre ganar y trabajar, tópico que instruye que el ser ahí realice sus actos según la razón, “lo que haya sembrado el hombre, también eso cosechará”⁶¹⁶.

En particular, pone en primer plano una naturaleza del ser ahí “castigada”. Así, los esfuerzos y el trabajo de sol a sol serían proporcional al castigo inmanente de la esencia humana, deduciendo que ganarse la vida es subsanar un castigo y de ese modo volver a su punto de origen: al descanso eterno, *al cual van todos los pobres*, en contraposición a aquellos que se niegan a esforzarse,

⁶¹⁶ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialéctico*, op.cit. p. 62

por lo que no podrán subsanar su deuda con el Creador, arriesgándose a no poder volver al punto de origen, *el rico no salva el alma*.

Esta línea argumentativa puede explicar en algunos aspectos, las metáforas/metonimias más raigales de la pobreza, por ejemplo, asumirla como castigo por la naturaleza pecadora del ser humano o como castigo por no aprovechar las oportunidades que la vida ofrece. En ambas situaciones la responsabilidad sería individual.

En el fondo vislumbramos una interacción entre acto-persona, que en el mejor de los casos es frenada por el contexto, permitiendo comprender mejor al ser humano. Asimismo, se visualizan razonamientos de comparación por oposición, a través del elogio al sacrificado, al tiempo de denigrar al no sacrificado, *al rico*. Lo denigran confrontando sus actos con lo que ellos desprecian: *no se ganan la vida*, por lo tanto no volverán al punto de origen, aunque en *este mundo* se valoren como superiores⁶¹⁷.

5.4.2 El ser ahí debe ganar el alivio

Fragmento 11, padres⁶¹⁸:

Guillermo: *ellos me dieron la oportunidad, pero yo no la aproveche, entonces uno lucha para que ellos puedan estudiar, pero con estas dos chicas... yo quiero que salgan adelante, que no anden como ella por ahí. En esta vida tenís dos o tres oportunidades, si no la aprovechaste y se pierden... y yo he tenido buenas oportunidades y las he perdido.*

Angélica: *Claro, yo siempre les digo: trabajar en el campo siempre es triste, es ser pobre, es malo. Entonces si ellos tienen la oportunidad, tienen que hacerlo, incluso a la Viviana la he llevado de repente a trabajar a las ciruelas en el verano, un mes me toca y la llevo a trabajar unas dos semanas, para comprar sus cosas, entonces yo le digo: para que vea que es sacrificado trabajar en el campo.*

Guillermo: *cuesta ganarse ese dinero.*

Angélica: *que cuesta ganarse la plata, entonces yo le digo, si usted no estudia, vea, si usted no estudia... esto es lo que le espera el día de mañana, trabajar en el campo.*

⁶¹⁷ Suposiciones que sintonizan con la noción de merecimiento.

⁶¹⁸ Fragmento de una entrevista informal durante el trabajo de campo.

Guillermo y Angélica, elaboran argumentos que estarían en línea con el discurso anterior, no obstante, con mayor énfasis en la posibilidad de lo indeterminado del proyecto, de lo contingente del proceso de *hacer la vida*. Simil con la idea de *ganarse la vida* con esfuerzo y trabajo.

Tanto Angélica como Guillermo se asientan en el tópico de cualidad, para elaborar los argumentos en torno a que sus hijas *se ganen la vida* más aliviadas. En este contexto, las oportunidades, particularmente la de participar en la educación formal, son valoradas como únicas, con un valor concreto: no ser pobre, por lo tanto, muy valioso. De esta forma, las oportunidades dependerían de las relaciones con ese valor (educación formal).

En este punto, observamos que Angélica aprecia con mayor fuerza el valor de la educación formal como oportunidad de alivio, fruto, probablemente de su imposibilidad de acceder a ella. En Guillermo la valoración se constituye por un no aprovechamiento cuando se le presentó la oportunidad. Ambas relaciones se asientan en un pasado donde las oportunidades de estudiar eran muy escasas.

Recurrir al tópico de la cualidad para elaborar el argumento basado en la estructura de lo real, les permite establecer una solidaridad entre juicios admitidos y otros que se intentan promover, en otras palabras, entre *ganarse la vida* y estudiar para aliviar la tarea. Podría visualizarse también una solidaridad entre las presunciones *ganarse la vida* y la posibilidad de romper el determinismo de la condición de peones y por tanto de ser pobres⁶¹⁹.

En esta línea y siguiendo el desarrollo de la argumentación, observamos que se aplica un argumento de enlace de sucesión, pues se uniría un fenómeno con sus consecuencias o sus causas, *cuesta ganarse la plata, entonces yo le digo, si usted no estudia, vea, si usted no estudia... esto es lo que le espera el día de mañana, trabajar en el campo*⁶²⁰. Esta argumentación señala que ocurrido un

⁶¹⁹ Basta con recurrir a las cifras que expresan la correlación entre los años de estudio y las opciones laborales como a las remuneraciones a las que se puede aspirar. Ver capítulo IV, en el apartado 4.5.1.

⁶²⁰ Sin embargo, si nos detenemos un momento en estas argumentaciones y en su capacidad persuasiva, podemos presumir que la persuasión puede verse afectada por las condiciones del

acontecimiento: no estudiar, se pondría en evidencia el efecto que resulta de ello: un trabajo asoleado y muy sacrificado que no posibilitará *salir adelante*. Un *salir adelante* fijado en las narrativas hegemónicas.

Desde el contexto de crianza e historia familiar, este argumento de *ganarse la vida*, asociado al acceso a la educación formal, recurre a una realidad incuestionable para ellos. Presunciones que se ven apuntaladas por el hecho que dos de los tres hijos mayores trabajan en labores del campo, no cuentan con mucho dinero y manifiestan el cansancio físico resultado de la actividad que realizan. Entonces, desde este contexto extra-discursivo re-toma su fuerza el argumento de nexo causal.

Avanzando en nuestro análisis, podemos señalar que también podría vislumbrarse un argumento por el sacrificio. *Entonces uno lucha para que ellos puedan estudiar, pero con estas dos chicas... yo quiero que salgan adelante, que no anden como ella por ahí.*

Así, en esta argumentación, el sacrificio se consiente por su valor y potencialidad, aunque, la significación de este sacrificio es y será examinada por la mirada de quién se ha beneficiado de él y su magnitud se determinará en razón de la estima hacia quién se espera padezca los efectos del acto⁶²¹.

Una apreciación distinta es lo que puede aparecer en: *entonces yo le digo, para que vea que es sacrificado trabajar en el campo*, en que parecería estar asociándose el sacrificio a una actividad poco eficaz, que no permitiría salir de la condición de pobre, disparando razonamientos en una dirección contraria a la esperada.

Por consiguiente, al definir que el trabajo en el campo es un sacrificio que no permite salir de la condición de pobreza, se autoriza implícitamente a no valorar

contexto, aunque lo hayamos señalado anteriormente, es importante reiterar que en la localidad de Paine el trabajo agrícola está desapareciendo y en su lugar se está instalando una gran variedad de actividades económicas, invitándonos a dudar sobre la posibilidad que Viviana y Antonia, al terminar el ciclo de escolaridad obligatoria, no tengan otra posibilidad que trabajar en las labores agrícolas o frutícolas. Ver capítulo IV.

⁶²¹ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p. 384.

a los que han realizado ese sacrificio y que siguen siendo pobres (padres y abuelos), ocasionando un desprestigio frente a las nuevas generaciones.

En suma, presumiblemente, el sacrificio para Angélica y Guillermo es valorado por ellos, pues sus hijos son un fin que les permite consentirlo, sin embargo, desde sus posiciones, la posibilidad que sus hijos consientan el sacrificio no sería valorado, porque ellos ya lo han consentido.

5.4.3 El ser ahí tiene que valerse por sí mismo

Fragmento 12, hijos⁶²²:

Entrevistadora: pero no entiendo... ¿por qué mimar es hacer frágil a un hijo?

Silvana: Es fundir demasiado

Pato: consentir...

Entrevistadora: ¿significa dar todo lo que ellos te piden?

Juanjo: Claro

Silvana: es cumplirle todos sus caprichos y ver que le estás haciendo un mal a tu hijo.

Entrevistadora: pero no entiendo... si le doy todo, ¿por qué lo estoy criando frágil?

Silvana: Porque se aprovecha.

Entrevistadora: entonces sería un aprovechador, no necesariamente sería frágil.

Juanjo: se refiere a que no aprenda, a que todo uno se lo debe ganar, no todo en la vida va a ser regalao, tiene que esforzarse para tener algo. Si le da y da, la gente se acostumbra.

Silvana: le dan todo aquí por acá, pero la vida no es así, claro lo hacen con cariño, pero al final le están haciendo un mal al niño, porque no le enseñaron las herramientas para defenderse solito.

Viviana: uno debe ganarse las cosas, uno tiene que hacer las cosas por sí solo, ganarse las cosas por uno con ayuda del resto, pero no todo regalao.

Chelo: tiene que valerse por sí mismo.

En este fragmento discursivo apreciamos distintos agentes, que componen el grupo de hijos y nietos. En sus posiciones se aprecia que el foco se ubicaría en la relación que hay entre *ganarse la vida* y *que no todo sea regalado*. Además, se vislumbra la relación entre *ganarse la vida* por sí solo y la de ser ayudado por los demás. Por último, la relación de estas dos asociaciones con la premisa

⁶²² Fragmento de discusión grupal con la participación de la generación de los hijos y nietos.

que hay que defenderse en este mundo. Observándose, además, que la temática se construye en torno a la crianza, desde ella se desarrollan las argumentaciones relativas a la existencia que abordaremos en esta sección.

El ser ahí para estos jóvenes y adolescentes, *se gana*, cada cual debe lograr los medios para este fin, siendo gravitante la actuación de los progenitores, ya que el *ganarse la vida* es un saber que se trasmite o es un modo existencial en el que se forma. Así, la obligatoriedad de formarse, responde a la imposibilidad de rehuir el hecho que el ahí se hace, un ahí en el que *no todo se regala*.

Por consiguiente, opera en estas formulaciones una valoración por el esfuerzo, específicamente, por auto valerse, situación que asumiría un valor por sí misma, quedando subordinado el interés por las consecuencias, pues las argumentaciones no recurren a ellas, aunque en una lectura inmediata pueda parecer que sí: *le dan todo aquí por acá, pero la vida no es así, claro lo hacen con cariño, pero al final le están haciendo un mal al niño, porque no le enseñaron las herramientas para defenderse solito*, en donde la expresión *le están haciendo un mal al niño*, actuaría como un complemento, minimizado en su relación con el fin, es decir, poseer el saber que con *esfuerzo se hace la vida* y solo en ese esfuerzo y su valoración, esta tiene un significado.

En las prácticas de crianza se elaboran una serie de razonamientos para persuadir sobre lo indiscutible de esta premisa, tarea que se hace más difícil en la presencia de las nuevas generaciones que nacen en un entorno material menos carente que sus progenitores. Esta situación material menos precaria puede actuar como dinamizador de nuevos saberes o como obstaculizador de saberes eficaces.

En esta línea, apreciamos que las posibilidades están presentes, situación que desencadena una serie de resguardos, los cuales se fundamentarían en razonamientos que apelan a lo real de la premisa, por lo que se intenta promover la solidaridad de esta formulación, con la necesidad de criar en el esfuerzo.

En este fragmento aparece suficientemente garantizado el dato, lo que posibilita el desarrollo de la argumentación, exhortando a promover una crianza que no entregue en exceso, pues imposibilita el aprendizaje que en la vida se deben ganar las cosas para hacerla. Esto lo explicitan haciendo referencia a la solidaridad, con la premisa que ganarse los medios sería inmanente a la esencia humana y el resultado de la propia voluntad, que a la vez es inquebrantable.

Ellos elaboran esta solidaridad mediante los enlaces de sucesión que se pueden observar, resultando estos variados e inagotables, presentándose un pensamiento vivo. No obstante, se aprecian también ciertas contaminaciones que lo dilatan, *pero no todo regalao*, en comparación con *tiene que esforzarse para tener algo*.

Es posible apreciar en este diálogo, que no existe un consenso en lo apremiante de *ganarse la vida por uno*, pues está lo real, que algunas cosas están siendo regaladas. Por lo tanto, se admite que hay cierto aflojo en lo inevitable de ganar todo o que nada se regala para *hacer la vida*, quizá porque existe el antecedente que estas generaciones están siendo conmovidas por los efectos del sacrificio de sus padres⁶²³.

El aflojo de las premisas sería efecto del sacrificio de los abuelos y padres, la causa de no valorar como imperioso el ganar todo por sí mismo, tiñendo el proceso de crianza con una complejidad mayor, desde el dato incuestionable que el devenir es *ganarse las cosas por uno*. Es decir, la materia de la vida es el esfuerzo de hacerla, porque sobre eso versa la existencia, si hay esfuerzo, hay vida.

El párrafo siguiente entrega otras interpretaciones en la que los argumentos recurren a la noción de esencia, además de dos ideas correlativas a ella: abuso y carencia.

⁶²³ Concretamente, las nuevas generaciones poseen una casa que tiene agua potable y luz, además todos accedieron y acceden a la educación formal, a esto se suma que a ellos no les falta la comida, es más, se dan el lujo (desde su perspectiva) de tomar Coca cola y viajar en transporte escolar privado.

Silvana: es cumplirle todos sus caprichos y ver que le estás haciendo un mal a tu hijo.

Entrevistadora: pero no entiendo, si le doy todo, porque lo estoy criando frágil?

Silvana: Porque se aprovecha.

Entrevistadora: entonces sería un aprovechador, no necesariamente sería frágil.

Juanjo: se refiere a que no aprenda, a que todo uno se lo debe ganar, no todo en la vida va a ser regalao, tiene que esforzarse para tener algo. Si le da y da, la gente se acostumbra.

Lo manifestado en este fragmento nos remite a una esencia, acercándonos además a aquello que la contraviene, el abuso. Abuso que a su vez nos exhorta a la necesidad de preservar dicha esencia. Frente a todo esto, cabe preguntarnos ¿Qué esencia?, ¿el esfuerzo de *ganarse la vida* o el derecho de merecer algunas condiciones mínimas para *hacer la vida*?

5.4.4 Segundo interludio narrativo

Las fuerzas de María se van extinguiendo, ya no puede cargar los pesados ladrillos, ni arrastrar las resistentes cuerdas para que sigan construyendo aquellos otros que ni siquiera miran su rostro, esos que finalmente la han liberado, abriendo la puerta, sin mirarla. María queda abandonada en un lugar extraño, piensa: “nada aquí es mío” y resignada, recuerda la historia que escucho a los otros, una historia que hablaba del porqué los seres como ella eran arrojados a este mundo: ¡como castigo!, ¡para sufrir! Pero la historia decía también que aquel que consintiera el sacrificio y fuese diligente tendría asegurada su entrada a la casa del Creador.

Ella no deja de desear volver a su lugar, al lugar que tiene algo de ella, con los suyos, pero es difícil, siente que no podrá lograrlo por sí misma, necesita ayuda, pero no la pide, algo se lo impide, algo más fuerte que su deseo. En el fondo María espera por Teresa, pero Teresa está demasiado ocupada allanando

el camino por donde pasará Manuel. Teresa solo tiene un sueño, que su hijo logre hacer una vida más aliviada que la suya y pueda disfrutarla.

María espera a Teresa, pero Teresa no tiene fuerzas para asistirle, ella también está agotada porque se ha sacrificado, ha pasado muchas noches en vela, laborando para que esos otros no se lleven a su hijo. Ella no permitirá que su hijo sea sacrificado, quiere más para él.

Manuel ha escuchado muchas veces las historias de María, pero no logra dimensionar su sacrificio, el casi no recuerda aquellos días en que no habían muros, puente, caminos o cuerdas para sujetar al que labora haciendo la vida. Aunque Teresa le cuente que lo que han logrado ha sido por el esfuerzo de muchos, él duda que se deba hacer la vida solo a través del esfuerzo, porque ha visto desde lejos a aquellos que se manifiestan en plenitud sin esforzarse, recurriendo a otros que laboran por ellos.

Él los ve más cerca cada día, se camufla, intenta acercarse, parecerse a ellos para aprender. Lo hace con cautela, pues sabe que pisa terreno peligroso, no está lejos la posibilidad que lo capturen como a María.

Manuel sabe que el mundo en el que ha sido arrojado no regala nada ¿Seguirá pensando así cuando sea uno de los otros?

5.5 TERCER HILO: EL SER AHÍ SALE ADELANTE

La expresión *salir adelante* es evidentemente una metáfora/metonimia orientacional, que alude a la presencia de un sistema (la existencia) organizado con conceptos de otro sistema (espacial/temporal) y que tiene como resultado, nombrar el ser ahí en el espacio físico.

En otras palabras, el dominio fuente hace referencia a una orientación espacial, basada primordialmente en la propia experiencia corporal, por tener el ser una estructura física y “por el hecho de padecer la fuerza de gravedad”⁶²⁴, de esta forma se tropologizan fenómenos, atribuyéndoles esta característica.

Salir adelante se conformaría a partir de dos esquemas conceptuales básicos: el devenir es espacio y tiempo, ambos unidos y entrecruzados co-formando una integración conceptual. Existiría, por tanto, una fusión de dos dominios en uno, construyendo un nuevo espacio mental complejizado, puesto que aparenta ser espacial, por lo que resulta difícil comprenderlo en un significado temporal⁶²⁵.

Los semas de esta expresión, coinciden en una re-localización espacio-temporal, siendo innegable la existencia de una sistematicidad entre los distintos elementos que esta expresión contiene, lo cual se confirma especialmente en la coherencia que se percibe en otras expresiones metafóricas/metonímicas.

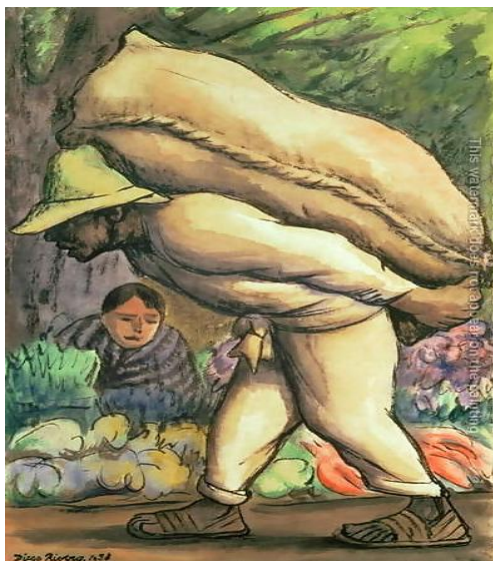


Figura 9: Mural de Diego Rivera, extraído de http://albatrosviajero.blogspot.com.es/2010_09_01_archive.html

⁶²⁴ DI STEFANO, M. (2006). La perspectiva retórica, op.cit. p.33

⁶²⁵ “El ser humano es tiempo y espacio, es contingencia y elección en perpetuo conflicto. De esta batalla entre destino e invención, entre persistencia y cambio” MÈLICH, J.-C. (2003). Infinitud y Contingencia, op.cit. p.112

Por parte de los abuelos, *que salgan adelante por ellos; para ser alguien en la vida; son más que uno; lo miran en menos a uno; la persona queda donde mismo*. Por otra parte, los padres nutren este enunciado mayor con expresiones tales como: *casi todos quieren surgir; ella era muy levantadita, igual que él, si, la Loly se levanta en cuatro, él se levanta en uno*. Finalmente, los hijos señalan: *para no ser menos, se agranda; imponerte ante los demás, no quedar chico ante nadie*.

Las expresiones presentadas nos remiten a una experiencia física que responde a que la existencia, examinada como fenómeno biológico, considera una serie de características definitorias, entre ellas: el nacimiento, el metabolismo (crecimiento, nutrición, asimilación), la reproducción, la evolución, la capacidad de adaptarse al medio y en algunos casos, la autonomía motriz.

En consecuencia, si nuestra intención es buscar la raíz de la experiencia física de la metáfora/metonimia, la hallaríamos, indudablemente, en las propiedades de metabolismo, evolución y nacimiento, mismas que darían coherencia a la expresión *salir adelante*, pues *adelante* derivaría de evolución y *salir* derivaría de nacimiento.

Advertimos que estas expresiones tienen también su raíz en la experiencia cultural⁶²⁶, y en ese sentido, dicha experiencia podría estar definida por la condición de peones o desde la condición de condenados que menciona Fanon.

Ambas condiciones resultan complejas, pues buscan imponer formas no simétricas en las relaciones humanas, formando parte del modelo amo/esclavo; patrón/obrero; explotador/explotado, paradigma que los miembros de esta familia posiblemente han internalizado y expresan en la necesidad imperiosa de que no los *pasen a llevar* o que en la práctica se *agranden para no ser menos*, coincidiendo todo esto, con que generalmente se espera que sea el condenado,

⁶²⁶ LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, op.cit., p. 56

el esclavo, el inquilino, él que desarrolle los mecanismos necesarios de resistencia.

Tabla 4: Propiedades proyectadas del tropo “salir adelante”

SALIR ADELANTE = LA VIDA ES SALIR	
Propiedades proyectadas de salir	Pasar de adentro hacia afuera Desencajarse Librarse de un lugar o situación Aparecer Manifestarse Estar de una manera determinada Empezar a existir Dejarse ver Nacer Apartarse, separarse Ocurrir Costar una cosa Resultar Venir a ser Llegar a feliz término en algo Hacer su voluntad Surgir Mejorar
Propiedades proyectadas de adelante	Movimiento En tiempo futuro Hacer o seguir haciendo algo Paso a un lugar Prosperar Hacer progresos Tener un buen fin Triunfar Superar situaciones adversas Llegar a tener Avanzar Acercarse a su fin
Propiedades proyectadas de la existencia	Librarse de un lugar para pasar a otro Dejarse ver para hacer progresos Venir a ser, superando situaciones adversas Empezar a existir al acercarse a su fin Llegar a tener, haciendo su voluntad Aparecer en la acción de pasar a otro lugar Mejorar para desencajarse de una condición Dejarse ver por tener un buen fin

Autoría propia: definiciones y sinónimos extraídos de diversas fuentes, especialmente de diccionarios.

En primer lugar, estas proyecciones nos invitan a interpretar *salir adelante* como una acción de librarse de un lugar para pasar, coherente con la concepción que la *vida es un aquí o ser ahí*, que en último término es transitorio, ya que la tarea de *hacer la vida* sería *pasar a otro mundo*. Ideas que se ilustran en los diversos discursos analizados.

En las posiciones de Juan y Rosa se aprecia la idea de librarse de la condición de “castigados”, desde la posición de Angélica librarse de la pobreza y desde las nuevas generaciones, sería librarse de consentir el sacrificio.

En segundo lugar, la propiedad proyectada de dejarse ver para hacer progresos, recurre a la concepción que la *vida se hace* solo si *no te pasan a llevar*, deduciendo que se pasa a llevar algo que no se ve, algo que se ignora, que no se toma en cuenta. Asimismo, el dejarse ver sería el medio por el cual tendría más posibilidades de *ganarse la vida*, pues sería considerado en la lucha por conseguir cosas (materiales o inmateriales).

En efecto, el dejarse ver para llegar a un lugar, para ir de un punto a otro punto, sería condición sine qua non de la existencia. En esta línea, la proyección venir “a ser” apunta a la posibilidad de *hacer la vida*, a ser un cargador que lleva su propia carga en su paso por este mundo, superando situaciones adversas, superación que solo se logra con esfuerzo y en situaciones extremas, con sacrificios. Esfuerzo y sacrificio que posibilitarían el tener, haciendo su voluntad. Lo mismo ocurre con mejorar, para desencajarse de una condición y aparecer en la acción de pasar a otro lugar.

Arrojándonos al principio de la movilidad, que “lleva las raíces hacia el agua y hace girar, con la curva del sol, a la gran flor amarilla del girasol”⁶²⁷.

Finalmente, la proyección “empezar a existir al acercarse a su fin”, nos ofrece un matiz distinto, una polifonía que se complejiza si consideramos los distintos significados de fin, lo que tornaría casi infinitas las proyecciones y sus relaciones. Solo tomando el concepto de fin como término, ella se igualaría a la

⁶²⁷ FOUCAULT, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, op.cit. p. 32

noción existencialista heideggeriana o finkiana, de la condición del ser humano, como ser finito, condicionado por su facticidad, desde la cual se proyecta no siendo lo que tiene que ser, un ser inconcluso que asume la muerte como su fin..

Desde el tropo *salir adelante*, se debería asumir que sé es un ser inconcluso, que solo al acercarse a la muerte completará su proyecto de ser, explicitando un énfasis en la temporalidad. Por otra parte, si tomamos la acepción de fin como meta, la existencia, concebida como *salir adelante*, nos remitirá a que solo al alcanzar la meta propuesta por el propio ser humano o una autoridad divina, este ser podrá definirse como “existente”.

Hablando figurativamente, *salir adelante* sería:

“... así como en la naturaleza los retoños salen del reino cerrado de la tierra hacia lo abierto del espacio iluminado bajo el cielo, como con ello cada cosa recibe forma, contorno y aspecto, diferenciándose de las otras, como todo lo que sale al mismo tiempo se retrotrae al fundamento, al cual baja, así salen las cosas singulares, que son, en su “surgir” hacia el campo del aparecer, se muestran en el espacio entre cielo y tierra, llevan consigo el elemento de la cerrazón y el momento del abrirse, ellas son en sí “sustancia” cerrada y al mismo tiempo “exposición que se muestra”⁶²⁸.

En resumen, *salir adelante* nos remite a una tensión entre la cosa intramundana y la totalidad del mundo, concibiendo el ser ahí como aparecer, como presencia, entendiendo que el aparecer es anterior a lo que se presenta. Evidentemente, es algo difícil de concebir, pues debemos pensar conjuntamente en muchos rasgos de este aparecer, salir adelante, surgir, venir a la luz, salir a lo abierto.

Por lo tanto, será necesario des-velar otros rasgos de este *salir adelante*, pero sin perder de vista que el *salir* o *aparecer*, es existencia. En otras palabras, es

⁶²⁸ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 98

ser ahí, es aperturidad y por tanto, le va en su ser, su ser ahí⁶²⁹. Entonces, en conformidad con la dirección de nuestro análisis, intentaremos una interpretación del modo de ser en que este ser ahí es cotidianamente en su existencia, en su *salir* y estar en la abertura.

5.5.1 El ser ahí al salir adelante tiene *que ser más*

Fragmento 13, padres y abuelos⁶³⁰:

Entrevistadora: *qué piensa usted Don Juan, que los hijos sean más que los padres?*

Don Juan: *yo encuentro que si yo llegue aquí, que el hijo o el nieto sea más allá, que llegue más arriba, que no llegue donde llegue yo, yo creo que puede ser así.*

Ana: *que este más arriba.*

Don Juan: *o sea, que sea más, un poco más que mí, que salga adelante.*

Entrevistadora: *¿le preocupa que al llegar más arriba se olvide de ustedes?*

Don Juan: *En algunos casos sucede eso, que ya por estar más alto, ya no lo miran ya, eso está sucediendo.*

Ana: *pero aquí hay un caso, que Juanjito tiene sus estudios y Juanjito nunca ha mirado en menos a nadie.*

Don Juan: *ah! Juanjito nunca ha cambiado, sigue siendo igual.*

Ana: *hasta aquí Juanjito ha sido igual.*

La expresión *salir adelante* cobraría singularidad en este fragmento, por su relación con las expresiones: *que sea más, sea más allá, que este más arriba y con mirar en menos*. En estas relaciones, es indudable la raíz experiencialista física y cultural. No obstante, no está demás pensar desde la lógica argumentativa y desde el lugar de enunciación.

La posición de Juan se sustentaría por un lado en el lugar, que describe el proceso de lo menor a lo mayor⁶³¹, en esta línea, diríamos: si Juan pudo llegar aquí, sus nietos pueden llegar allá; si Juan puede tener una mediagua, sin las oportunidades que tuvieron sus nietos, ellos podrán tener una casa propia, tal vez un vehículo y sobre todo no trabajar al sol. La máxima sería, de lo menor a lo mayor, afirmativamente.

⁶²⁹ HEIDEGGER, M. (1974). *Ser y tiempo*, op.cit., p. 137

⁶³⁰ Fragmento de discusión grupal con la generación de los padres y abuelos.

⁶³¹ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit. p. 67

Asimismo, se adscribe a la premisa general, descrita como tópico de la esencia, demostrando la superioridad de la esencia por sobre cada una de sus encarnaciones, tratándose, por lo tanto, de una comparación entre sujetos concretos. Si lo proyectamos, diríamos que cada ser humano está llamado a cumplir aquello de lo que es capaz.

Si uno fue capaz desde su condición de subordinado de cumplir en algo, otro será capaz, desde una condición menos indigente, materialmente hablando, de lograr mucho más. Por lo tanto, llegará más allá, será más, será superior, por representar mucho mejor su esencia. Esencia que en este contexto sería *ganarse la vida por uno o que no lo pasen a llevar*. En suma, Juan se remitiría a la premisa que a mejores condiciones, más oportunidades de encarnar mejor la esencia.

No obstante, no podemos dejar de mencionar la expresión *yo creo que puede ser así*, que pondría de relieve una adhesión incompleta a la formulación o lo que es más plausible, que nuestra interpretación este equivocada, ya que tal vez la formulación no está elaborada desde el lugar de la esencia, sino del lugar de las cosas que acaecen comúnmente. Confundimos una concepción basada en lo que acontece comúnmente, versus una concepción que se formula por efecto de una causa (una esencia).

La distinción es significativa, porque la interpretación causa-esencia nos lleva a la jerarquización y superioridad de la esencia, mientras la otra, -cosas comunes- nos lleva a la contingencia y facticidad del existir, visualizando algunos fenómenos que pueden o no pueden estar presentes. Esta última idea nos conduciría a interpretar las siguientes enunciaciones de modo diferente:

Entrevistadora: *le preocupa que al llegar más arriba se olvide de ustedes?*

Don Juan: *En algunos casos sucede eso, que ya por estar más alto, ya no lo miran ya, eso está sucediendo.*

Ana: *pero aquí hay un caso, que Juanjito tiene sus estudios y Juanjito nunca ha mirado en menos a nadie.*

Don Juan: *ah Juanjito nunca ha cambiado, sigue siendo igual.*

Ana: *hasta aquí Juanjito ha sido igual.*

La excepción cobra realce desde el lugar de lo que acaece comúnmente y la ilustración que se enuncia logra conmover e impresionar vivamente la imaginación, captando la atención y aumentando la creencia que no todos los hijos o nietos dejaran de considerar a sus predecesores, teniendo una repercusión más bien afectiva.

Esto lograría, además, que el auditorio solidarice con la premisa de no tomar como un todo a los hijos, sino por el contrario, que se restrinja, originando una división que entregaría mayores posibilidades para explicar que algunos hijos o nietos si miraran en menos a sus padres, mientras que otros no, realizando, por ende, la contingencia del ser ahí.

El argumento desde el lugar de la esencia está presente, *ah Juanjito nunca ha cambiado, sigue siendo igual*, esto, ineludiblemente nos conduce a una esencia en que las circunstancias, fenómenos, oportunidades, de una existencia menos indigente materialmente no ha variado, notificando que lo que único que ha acaecido es que él ha cumplido de mejor manera con lo que era capaz.

Empero, Ana aclara, *hasta aquí Juanjito ha sido igual*, planteado un argumento que aunque no ha llegado a constituirse como una contra-narrativa, si nutre de rupturas las narrativas que habitan esta familia. Ya que, las argumentaciones que se mueven desde el intento de persuadir que las personas no cambian, introducen a la vez elementos desestabilizadores extraídos de lo que acontece, dotando de dinamismo sus relatos, así como las premisas a las que acuden.

Lo relevante desde nuestro punto de vista, es la relación que se establece entre *ser más* y la figura del *pasar a llevar*, quedando en descubierta que los elementos que se introducen para estabilizar la concepción del ser ahí, se relacionan con la pertenencia y el arraigo. Las generaciones antecesoras valoran que uno de los suyos haya salido *adelante*, pero esta valoración está supeditada a la voluntad de aquel que *salió adelante* de considerar a sus predecesores.

Esto nos lleva a presumir que no importa lo que haga el ser ahí que está más arriba, mientras no se aleje de su gente, mientras dé muestras de consideración, es decir, que no los *pase a llevar*. Reafirmando nuestra hipótesis de la preeminencia del ser ahí en el modo existencial de pasar a llevar o no pasar a llevar.

5.5.2 El ser ahí sale adelante en un espacio

Fragmento 14, padres⁶³²:

Entrevistadora: *¿Las personas que viven en el sector han ido variando sus expectativas o deseos?*

Guillermo: *mira, todos los de aquí, con los que hemos estado siempre más juntos, todos tienen aspiraciones a surgir, ya nadie quiere quedarse, como decir... quedarse echado, ya están todos que quieren surgir, salir adelante, tener otra forma de vida... quieren otra forma de vida.*

Entrevistadora: *Esa otra forma de vida, como la describen?*

Angélica: *quieren ser diferentes, tener más estudios, por lo mismo, para poder surgir más en la vida, tener buenas cosas para sus hijos, tener dinero, que es lo principal para poder darle estudios a sus hijos, que sean otra cosa, tratar de no ser los mismos, a comprar sus cosas, arreglar su casa... que sé yo, siempre ir para arriba, no para abajo.*

Guillermo: *surgir.*

Angélica: *no quedarse ahí hundido.*

Guillermo: *no echarse en los huevos, porque igual cuesta.*

Angélica: *cuesta... cuando nosotros empezamos no teníamos nada.*

Guillermo: *cómo que nada?, (risas) teníamos una pura cama, dormíamos tres en una cama.*

Angélica: *con Juanjo.*

Guillermo: *y una cama de una plaza...*

Angélica: *no teníamos nada cuando nos juntamos y de ahí ya empezamos a trabajar, que nos hicimos dos piezas, que después salieron otras dos piezas, de a poco fue saliendo, y después ya nos hicimos una casa más o menos grande.*

Guillermo: *y buena familia y eso que tú no viste toda la familia ayer, faltaron, imagínate... (Risas)*

Este fragmento de discurso nos invita a relacionar *salir adelante* con su opuesto, *quedarse echado*, ambos asociados a las formulaciones: *otra forma de vida*; *ser diferentes* y *ser otros*. La expresión *quedarse echado* no se asocia a la acción de echar o de arrojar, sino por el contrario, es quedarse recostado,

⁶³² Fragmento que se origina en la aplicación de la técnica DAFO con actores.

indudablemente, queda mucho más claro al hacer uso de la figura literaria señalada por Guillermo, *echarse en los huevos*⁶³³.

La expresión pone énfasis en quedarse sin hacer nada, quedarse en el lugar en que fue arrojado al mundo. ¿Por qué se quedan echados? Guillermo y Angélica formulan implícitamente una respuesta: *no echarse en los huevos, porque igual cuesta; [...] cuesta... cuando nosotros empezamos no teníamos nada*, en coherencia con la concepción *que la vida se gana y se gana con esfuerzo*.

En la implícita respuesta, se deduce que el lugar de donde se extraen los razonamientos es el de la esencia, construyendo un argumento en torno al sacrificio y el esfuerzo. Ellos, al igual que Juan y Rosa, aluden a una esencia. Premisa general que demuestra la superioridad de la esencia sobre cada una de sus encarnaciones, en donde cada ser está llamado a cumplir aquello de lo que es capaz.

Esta tarea estaría bajo el signo del esfuerzo, de cumplir con librarse de una condición para pasar a otro lugar o condición. Liberación que requiere de fuerzas extraordinarias, usadas con brío contra las ataduras de su condición. Algunos hablan de fuerza de voluntad empleada contra las dificultades: la indigencia material y el peligro de que lo *pasen a llevar* y no pueda *hacer su vida*.

Angélica señala, *no quedarse ahí hundido*, generando un tono conmovedor, que buscar remover la consciencia, convencer que el ser humano está hundido, una imagen que nos parece símil a la condición de castigados a la que alude Juan. Entonces, cuando hablan de *salir adelante* se refieren quizás, a salir de un hoyo para aparecer al mundo y ejecutar un proyecto.

En suma, figuras que asociamos a la experiencia física de la fuerza de gravedad, pero, también, a la experiencia de sentirse atrapado en una condición,

⁶³³ Análoga frente a la acción de incubar los huevos, que realizan mayormente los animales ovíparos, lo cuales empollan o incuban los huevos sentándose sobre ellos para mantenerlos calientes.

en la condición de pobre que vive en una mediagua, a oscuras, sin espacio para extenderse, sin agua, en la cual se esconde, porque se avergüenza de esa indigencia. Ese esconderse invita a una contante ensoñación, que no deja al ser humano aparecer en el mundo. Ensoñación que solo se ve alterada cuando el propio estomago reclama alimento o el bebe llora por hambre.

Angélica, al hacer uso de la figura del *hundido*, más que persuadirnos, nos conmueve, ya que esta es una figura que todos podemos entender y por tanto compartir.

Prosiguiendo con nuestro análisis, constatamos que en los recursos argumentativos se observa la centralidad del espacio en la existencia humana, en tanto forma y estructura de un proyecto vital en que se articulan innumerables situaciones, es decir, una localización que actuaría como el ahí. Desde los espacios y sus objetos se espera la concreción o el inicio de los proyectos propios, pero además, esencialmente el de los hijos.

En consecuencia, tener un espacio posibilitaría el reconocimiento de sí, ante sí y ante los otros, desde donde se puede identificar lo propio y lo ajeno. De este modo, se demanda que “la consideración del espacio no se limite a la simpleza de considerarlo una cosa material, por el contrario, ha de concebirse como una construcción que remite a proyectos de apropiación”⁶³⁴ y aparición en la tarea de *ganarse la vida*. En esta perspectiva, el discurso de Angélica y Guillermo señalaría que desde un lugar se inicia la generación de entramados de los proyectos de hacer el ahí.

Podemos asociar a estas formulaciones que el tener un lugar y sus cosas, se hace desde la premisa general de la esencia, donde el territorio es inherente para quienes lo piensan, sienten, conciben y vivencian como parte de sí. Existe en esta alusión al hogar mucho de emoción, de sentimiento vivo, el afán por superar un estado de cosas insatisfechas y una búsqueda no menos emocional

⁶³⁴ VERGARA, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio, op.cit., p. 169

que los hijos, desde una mejor condición, puedan lograr aquello de lo que son capaces.

5.5.3 El ser ahí sale adelante para ser alguien

Fragmento 15, hijo⁶³⁵.

Entrevistadora: entonces todos los seres humanos están destinados a esforzarse?

Chelo: mmm... unos más que otros, los que necesitamos más, pues depende de donde uno nazca también, depende de la familia, todo.

Entrevistadora. ¿Cuando tú dices que necesitan más es en relación a lo que se tiene?

Chelo: depende de lo que quiere ser en la vida, de lo que quiere tener. Si uno no es alguien, debe trabajar, pero si quiere seguir siendo así, se va a conformar con lo que tiene. Pero si quiere seguir adelante, lo hace con los medios de uno, con la fuerza de uno.

Entrevistadora: ¿y eso se logra por medio del trabajo?

Chelo: si po, si no hay otra manera de lograrlo.

Este ultimo fragmento, nos entrega otros de los matices del dato incuestionable que el ser ahí es *salir adelante*. El matiz lo entrega la asociación con la premisa de *no ser alguien*, que a su vez está relacionado con el lugar y el tiempo de nacimiento biológico, que otorgaría más o menos medios para *salir adelante y ser alguien*. Una facticidad accidental del nacimiento⁶³⁶.

En otras palabras, “el ámbito de su "posibilitación" objetiva y real no está determinado ni en su existencia, ni en su esencia por los factores ideales, sino sólo por los factores reales dados”⁶³⁷.

Ser alguien es una expresión que muchas veces escuchamos y decimos en Chile, en especial en los contextos rurales y rururbanizados. Se escuchan voces que claman a sus hijos: ¡debes ser alguien! para no ser como yo. Disparando la complejidad disociativa de *ser alguien* en contraposición a *no ser como yo*.

Ambos argumentos coinciden en ser enunciados desde la premisa de la esencia y de lo menor a lo mayor, sobre todo, pareciera que se formularía un

⁶³⁵ Fragmento de una entrevista informal durante el trabajo de campo.

⁶³⁶ HUSSERL, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*, op.cit. p. 72

⁶³⁷ SCHELER, M. (2000). *Sociología del saber*. Ediciones elaleph, p. 12

argumento del todo modal, una concepción que no es absoluta, si no que es restringida para aquel que puede *salir adelante*, devenir que definiría a ese ser como *alguien*.

No obstante, el fragmento nos proporciona otro punto de vista, *pero si quiere seguir siendo así, se va a conformar con lo que tiene*, que se formula desde la premisa de la esencia y la jerarquización, remitiéndonos a definir a ese alguien como una persona de alguna importancia.

Dicha expresión, propia de la sociedad moderna, parece sintetizar lo verdaderamente importante. Un mandato que recibimos de la sociedad en su conjunto, y de nuestros progenitores en particular, sin embargo, este mandato podría llegar a obstaculizar la autenticidad y el devenir.

Así, el discurso apunta a señalar lo importante, aquello que hay que llegar a ser y tener. Se trataría tal vez de ser destacado, ya sea por el trabajo que se realiza, por el poder que se detenta o por los resultados económicos que se materializan en los objetos y lugares a los que se puede acceder.

Las consecuencias se medirán por la exigencia subordinada a la jerarquía a la que pudieron acceder los padres y antepasados, sustentada en el tópico de lo menor a lo mayor; en que el punto cero o de partida para *salir adelante* es el grado de importancia al que accedió la generación anterior, siendo la exigencia, la superación de lo que ya lograron los progenitores.

5.5.4 Último interludio narrativo

María logra llegar a su lugar para estar junto a Teresa y Manuel, le sorprenden los avances en la construcción de andamios y soportes, así como la presencia de algunas comodidades que ayudan a un mejor pasar. Observa como Teresa se desvela por Manuel, lo comprende, pero no le agrada, porque ella es dejada de lado, ciertamente esperaba más, esperaba una mayor cercanía, más

contacto, porque a fin de cuentas son cómplices. Ambas han consentido el sacrificio.

Sin embargo, Teresa no percibe esta complicidad, ella considera que ha debido consentir el sacrificio porque María logró con el suyo aplacar la condena impuesta por el creador. Solo ahora, observando a Manuel cree que su sacrificio tendrá sentido e impedirá que su hijo no se someta a los otros. Ella consiguió construir un lugar seguro, logro apropiarse de él y ofrendarlo al Creador para obtener sus favores en beneficio de Manuel. Ahora el Creador le otorgará poder y sabiduría.

Ambas mujeres observan que Manuel sale adelante en su tarea, él logra hacer la vida con cierto alivio, con la seguridad que le permite moverse sin peligro que lo pasen a llevar, él ha logrado apropiarse del lugar y mostrar su rostro a los otros. Sin embargo, ciertas noches, una tormenta de incertidumbre las inunda y ambas sienten nostalgia de Manuel, pues ya no pasa mucho tiempo en aquel lugar, su necesidad de mostrarse e intercambiar lo mantiene lejos de ellas. Empero, tras la tormenta vuelve la calma y el regocijo de saberse seguras, en paz por el esfuerzo realizado, felices porque Manuel es alguien en este mundo.

5.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: TEJIENDO UNA TELA⁶³⁸

EXISTENCIAL QUE INTERPELE A UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE

“...el hijo, el Otro de la pedagógica, está ahí, de todas maneras y contra todas las dominaciones pedagógicas”

*En “Pedagógica Latinoamericana”
Enrique Dussel*

Luego de haber detectado y seleccionado las unidades sintácticas mínimas y de analizar dicha selección y su combinación en discursos particulares, desde una perspectiva semántica y de significación, nos corresponde de acuerdo al modelo adoptado, contextualizar esos discursos, es decir, relacionar la micro-situación con la macro-situación en el contexto convencional. Sin olvidar que des-velar “el discurso presente en el conjunto de discursos ausentes, en una perspectiva pragmática o de sentido (sentido es el valor de supervivencia de un acontecimiento) es reintegrar el texto en sus contextos”⁶³⁹.

5.6.1 Primer paño de la tela existencial del ser ahí

Des-velar modos de ser de seres situados, es consentir que ellos viven y conviven en una cultura determinada. Desde aquí nos preguntamos, ¿cuáles serían los referentes culturales del modo existencial: *pasar a llevar*? La respuesta tentativa es una configuración sociocultural e histórica centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia, con sus respectivas consecuencias de aislamiento e invisibilidad para muchas comunidades en todo el mundo.

Podemos pensar que la familia de Angélica ha heredado y re-crea modos existenciales que fueron co-formandos en un tipo de relación propia de la

⁶³⁸ Una tela es una estructura laminar flexible, resultante de la unión de hilos o fibras de manera coherente al entrelazarlos o al unirlos por otros medios.

⁶³⁹ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., p. 131

organización de las haciendas. Un sistema que buscaba someter al otro, haciendo uso de innumerables herramientas, dicho sea de paso, muy eficientes.

La situación de los gañanes en Chile, especialmente en la zona central, llevó a concebir la existencia como una permanente lucha, para situarse a sí mismo como un ser ahí, considerado y legitimado.

Esto originó, consecuentemente, concepciones de un modo existencial de resguardo y protección. Los gañanes, que no contaban con la “protección” del sistema hacendal porque eran vagabundos en busca de trabajo, necesitaban guarecerse para no ser sorprendidos en el camino y cogidos a la fuerza para ejercer labores de las cuales habían escapado.

Estamos consintiendo como válida la afirmación que el ser ahí “se transforma de una manera u otra, según el espacio relacional humano en el que le toca vivir, esto quiere decir que el ser aprende a hacer las distinciones y correlaciones propias de ese espacio relacional”.⁶⁴⁰

Presumimos que para los miembros de esta familia (cada uno con sus matices) existir en este mundo y relacionarse con las cosas, es su forma de *pasar a llevar*, en un particular dirigirse hacia ellas. Tal actitud la podemos entender como una trascendencia, esto es, salir de la propia subjetividad para dirigirse hacia el mundo.

Sin embargo, ¿cómo se dirige?, lo hace en el modo de cuidado, de atención al hacer la vida, por cuanto no solo se concibe que la vida se hace, sino que además se hace vigilando al otro para que no te *pase a llevar*. Parece ser un modo de existir siempre alerta, que presumiblemente estaría en una constante búsqueda de herramientas que lo ayuden a defenderse del otro, quizás, levantando fortalezas que le permitan hacer su vida.

Podemos interpretar que su modo de vida se ve fuertemente exigido, pues, el hacer el ser ahí, una tarea ardua en sí, se ve re-cargada al hacerla al resguardo

⁶⁴⁰ MATURANA, H. (2006). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. En E. Carrasco, B. Negrón, & A. Astorga (Edits.), *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad* (págs. 45-57). Santiago de Chile: LOM, p. 49

de los otros. Apreciamos, entonces, un modo existencial que tendría una doble exigencia, hacer la vida y hacerla defendiéndose de los otros, es decir, hacer la vida de tal manera que los otros valoren que estás haciendo la vida.

Para ello deben hacer uso de herramientas que, desde nuestro punto de vista parecen modos alienantes, inauténticos, como por ejemplo: *para no ser menos se agranda; imponerte ante los demás, no quedar chico ante nadie*.

No obstante, el modo de *pasar a llevar* es un modo de ser ahí plenamente activo. El ser ahí que se vivencia como un ser que debe hacer la vida a resguardo, es un ser que asume que está entre las cosas del mundo, entre los seres del mundo, caminando entre ellos de una manera interesada, implicada, cuidando que las cosas y los seres atiendan a su presencia. Así, este ser que existe en el modo *pasar a llevar*, crea y re-crea lo único que constituye su “verdadera”⁶⁴¹ relación con el mundo. “Él no es arrancado de la corriente del tiempo, sabe de su caer y desaparecer, capta el viento voraz, el viento silbante de la transitoriedad”⁶⁴².

Proponemos que *pasar a llevar* constituye el espacio humano del mundo que conciben los miembros de esta familia. Modo que se re-crearían con fricciones entre una generación y otra, observándose continuidades y discontinuidades. De esta manera, tendríamos por ejemplo al abuelo, que otorga mayor relevancia al hacer la vida no despilfarrando recursos, ya precarios, en una defensa del ser ahí. En cambio, algunos de sus nietos, subordinarían el hacer la vida a la necesidad de ser considerados como legítimos hacedores.

Otro elemento que se desprende de este modo de ser, es el reflejo de una particular replica del otro. Es decir, el otro se muestra aquí como un ser que busca arrebatarles la posibilidad de hacer la vida, transformándose en un momento determinado, en un dominador que los definió como prescindibles. A causa de esta condición de prescindibilidad, que quedó grabada en el imaginario

⁶⁴¹ “Verdad, entendida por lo que es dicho de la situación existencial por el propio ser. Testigo innegable de su existencia”. FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 110

⁶⁴² IBÍDEM, p. 114

de las primeras generaciones y se ha re-creado en las siguientes, los miembros de esta familia no han logrado establecer un vínculo amable con el otro.

Es así como el ser humano aprende una forma de vivir en el temor, la inseguridad y la angustia de no poder hacer la vida. Aunque, este modo de vivir no es exclusivo de los saberes re-creados, presuponemos que ellos continúan existiendo en la convivencia humana actual, por eso esta familia sigue formada en este modo. Desde la perspectiva de Castoriadis, seguiría dominando un tipo de esencia⁶⁴³. *Le están haciendo un mal al niño, porque no le enseñaron las herramientas para defenderse solito.*

Este modo de existir mostraría la inmensa diversidad de formas humanas que se pueden adoptar. No obstante, desde aquí se desprende también que la educación sería el aspecto más fundamental de la convivencia humana actual, porque especificaría el espacio de formación de los seres humanos y a su vez, generaría nuevos modos de convivencia a partir de praxis de-constructivas.

En esta línea, consideramos que no es apropiado que se re-creen formas que impongan una doble carga en la tarea de hacer la vida. Así, la educación debe ayudar al ser humano a convertirse en intérprete de su existencia, a descubrirse como un ser completamente libre y responsable de su vida, a saborear al otro, a acogerlo y especialmente a acogerse a sí mismo.

¿Cómo hacer para podar un sauce y que sin embargo éste acoja bajos sus ramas a quienes necesitan guarecerse del sol?⁶⁴⁴.

5.6.2 Segundo paño de la tela existencial del ser ahí

Podemos percatarnos que los modos existenciales de los miembros de esta familia están inmersos en una manera de hacer las cosas en la cultura patriarcal-matriarcal, que se genera en la desconfianza y el control. Es desde este trasfondo emocional, donde surge la necesidad de defenderse y de

⁶⁴³ CASTORIADIS, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, op.cit.

⁶⁴⁴ El sauce es un árbol con ramas caídas cuya copa forma algo parecido a un paraguas.

consideración. Presumimos, que la competitividad sería la dinámica relacional desde donde el sí mismos y el otro surgen negados en sus capacidades y talentos, estrechando la mirada y los horizontes, , generando dependencia y haciendo difícil tomar otros desvíos.

De esta manera, la competitividad tiene como efecto el derroche de energía y tiempo, deseando ser lo que no sé es, o lamentándose por aquellos aspectos de su vida que no podrá cambiar. En este sentido *salir adelante* -en su asociación con *ser más, que no sea como uno*- refleja, según nuestra opinión, una convivencia sustentada en la competencia y el progreso.

Salir adelante nos remite a la lucha por la existencia, refutando la idea de una sencilla adaptación del ser en el mundo, por el contrario, da cuenta de una adaptación difícil, producto o consecuencia de una lucha feroz, que correspondería a una competencia entre seres humanos, que no incluiría solo la vida de un ser en particular, sino el éxito al dejar descendencia, en otras palabras, lo imperioso en el proyecto vital de los padres y abuelos es *que sean más que uno*.

Sin embargo, la competencia no solo se despliega entre seres antagónicos (inquilinos y patrones) sino también entre seres de la misma especie (metafóricamente hablando). Ya no solo nos referimos a la disputa entre dominadores y subordinados, sino a la lucha entre padres e hijos. Lucha que podría entenderse, si por ejemplo, los miembros de la familia de Angélica concibieran que existen carencias materiales y ellos son demasiados en relación a los recursos existentes.

Esta competencia revela de la manera más apremiante el modo existencial *salir adelante*, haciéndose palpable a través de su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas ambas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia. Así, las necesidades patentizarían

la tensión constante entre carencia y potencia, tan propia de los seres humanos⁶⁴⁵..

La segunda acepción de *salir adelante* remite a una coexistencia con el alter, en la forma de un perfeccionamiento, que generaría una existencia incapaz de reconciliarse con los límites de su origen, su historia, su herencia, con las limitaciones de los progenitores, quienes no serían considerados como condición necesaria para su actual existencia.

Salir adelante daría cuenta de una no reconciliación con su ser, al no comprenderlo en clave de gratuidad, desde aquí se concibe qué se debe hacer para existir y debe hacer mucho más para mantenerse en su estar ahí, esto representaría un rebasamiento.

La tensión entre carencia y potencia, puede ser remitida a tres aspectos centrales que definirían sus modos de existencia en este mundo: el impulso o la necesidad de ser considerado, los imperativos de la lucha por la existencia y el horizonte de posibilidades que se presentan al concebirse como un ser al que le va su existencia.

Desde estos modos, se podría avanzar hacia una mayor especificidad de las necesidades y con ello acceder al ser humano, permitiendo tender puentes entre una pedagogía vulnerable y una opción política.

Comprender las necesidades humanas como carencia y potencia, y al ser humano en función de ellas, previene “contra toda reducción a la categoría de existencia cerrada”⁶⁴⁶, en cuanto a que ellas revelarían un proceso recursivo, constituyendo un movimiento incesante en la trama de *hacer la vida*.

Desde estos modos, la reflexión se dirige al fenómeno del bien-estar, que se relaciona con sentirse a gusto con las circunstancias que se viven, en contraposición al mal-estar. Ambas configurarían el mundo que se vive con sus modos existenciales, sin intentar invisibilizar que algunos, como los miembros

⁶⁴⁵ Aludiendo a la conceptualización que formula Max-Neef en relación al desarrollo humano, vid., MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria-Nordan Comunidad, pp. 49-55

⁶⁴⁶ IBÍDEM.

de esta familia, se ubican en un mal-estar, aunque sus trayectos siguen un curso que cambia estas circunstancias.

El bien-estar no se observa en los fenómenos existenciales anunciados en el tropo *salir adelante*, así, no se evidencia que conciban su proyecto siguiendo el camino de la conservación del estar bien. En cualquier caso, ambos caminos muestran a estos seres humanos como agentes de cambio, conscientes del mundo en que viven y deseando generar un mundo de bien-estar, co-formando ámbitos de de-construcción y búsqueda.

5.6.3 Tercer paño de la tela existencial del ser ahí

Todos estamos atentos a las ficciones que se elaboran en torno a la desigualdad, las que cobran forma en diversas expresiones que inundan las narrativas cotidianas, por ejemplo: “la gente tiene lo que se merece”. Asimismo, escuchamos expresiones como “oportunidades no faltan, sólo hay que saberlas buscar”. En estas ficciones, surge un modo existencial que se anuncia en asumir la responsabilidad de *ganarse las cosas por uno* y por tanto *no valerse de nadie*.

Desprendiéndose, que ambas formas aluden a concebir y tal vez necesitar el triunfo como ser individual, que afronta el riesgo sin red y acaba triunfando en una sociedad movediza y por tanto, es considerado valioso desde la retórica del mérito del esfuerzo.

Nos inclinamos a pensar que todo mérito como retrato de individualismo, así como todo esfuerzo por mejorar las condiciones, es funcional a algunos⁶⁴⁷. Resultando paradójico que este mérito y esfuerzo por *ganarse las cosas por*

⁶⁴⁷ “Pero es en este punto donde debemos restaurar la identificación de la cultura y la barbarie en su propia secuencia, como la afirmación de la dimensión ideológica de todas estas expresiones que invaden los mundos cotidianos”. Así, una pedagogía en su atenta actitud de-construccionista, “debe descifrar el materialismo histórico de estas premisas, rastros de pasado útiles en el presente. Tiene que ponerse a mano con la certidumbre de que todas estas premisas son expresiones de dominación. Son todas de una manera o de otra, profundamente ideológicas y han tenido un interés creado y una relación funcional con formaciones sociales basadas en la violencia y la explotación. La pedagogía no puede ser cómplice del privilegio y la dominación de algunos”. JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p.241.

uno, genere metódicamente comunidades inexpertos de seguir el ritmo agonal de esta ficción.

Entendiendo, que

“En el trabajo humano se expresa la sumisión de un ente libre bajo necesidades naturales, bajo menesterosidades, pero también la fuerza titánica de ir mucho más allá de las meras necesidades, de construir un descomunal mundo de logros como documentación de la libertad humana finita. Si acaso estamos condenados a comer nuestro pan con el sudor de la frente, de preparar el barbecho que tiene más cardos y espinas que espigas, así consiste nuestro orgullo no solamente en producir lo necesario para la vida, sino también lo superfluo. Esta dinámica yace implícitamente en el trabajo humano; él conduce a lo titánico-desmedido, él produce nuevas necesidades más allá de las necesidades naturales elementales: necesidades de lujo, que pronto se convierten en una “segunda naturaleza” del hombre”⁶⁴⁸

Narrativas que dan cuenta que cada cual está recibiendo lo que merece por justicia, de este modo, los seres ansían a tener y complacerse del producto de su esfuerzo, de su hacer. “La buena fortuna se gana o es recompensa al mérito y, en consecuencia, la equidad no justifica ninguna actuación que la menoscabe o que reduzca lo que se disfruta o podría disfrutarse”⁶⁴⁹.

En esta macro contextualización, podríamos señalar también que *salir adelante*, anuncia a un ser humano activo, que se encuentra íntegramente en la situación presente. Él actúa cabalmente en la situación dada, no en una situación presumible o fantástica, sino concretamente presente, haciendo lo que le parece posible, y lo que puede hacer⁶⁵⁰.

⁶⁴⁸ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. op.cit., p. 216

⁶⁴⁹ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit., p. 10

⁶⁵⁰ HOLZAPFEL, C. (2009). *El enlace hombre-mundo. (Exploración filosófico-existencial en la perspectiva de Jaspers)*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas. Agregando, “en este marco podríamos decir que trabajo y dominio se requieren mutuamente, y no se presentan nunca por separado, a la vez que es reconocible una tensión entre ambos” (p.65). Esta tensión

Por lo tanto, se anuncia un ser vulnerable que se ex-pone al mundo, abriéndose a lo que este le impone y le demanda, sabiéndose que habita en dogmas e ideologías que frenan y “aplacan el proceso de crítica existencial, confiriéndole a la socialidad un orden rígido”⁶⁵¹.

Quedando en evidencia, La relación entre educación y estratificación social o desigualdad, desde su legitimación de la meritocracia, es comprendida por su devenir distante y sordo de lo contextual y situado.⁶⁵²

Desde esta posición, se puede hablar de una mirada crítica de la meritocracia y del sistema de certificaciones proveniente de la escuela, a la que se señala como “coartada” legitimadora de desigualdades, situación que ésta no hace sino reproducir.

5.6.4 A modo de cierre/obertura

Los modos existenciales que se anuncian en los tropos *pasar a llevar, salir adelante y ganarse las cosas por uno*, son instancias que una pedagogía vulnerable no puede des-atender, desaprovechando las posibilidades de devenires a los que le va su ser. Además, no puede desoír la exigencia de conocer modos existenciales que se constituyen en los procesos de ex-posición, ya que estos modos son solo una ilustración de una regla general, la cual presume que es imposible prever como cada ser humano existirá en su ser ahí.

Por tanto, no puede pensarse una educación metódicamente organizada, instrumentada o asegurada, mediante una planificación, ya que una educación que se des-cubra en el crecimiento hacia la existencia, responsable y auténtica, debe ser experimentada en el acontecer como una de-construcción.

Considerando, que en y desde el bastidor existencial el hacer, el ser tiene la posibilidad de abrirse a las carencias de la existencia, a su contingencia y

destaca muy especialmente en los tropos ex -puestos, por cuanto anuncian reiteradamente como se desarrolla una lucha por zafar al trabajo de condiciones de dominación. Una tarea difícil y con posibilidades de éxito muy inciertas.

⁶⁵¹ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 27

⁶⁵² Invitamos a recordar los datos entregados en el capítulo IV.

finitud, y a partir de ello, comprender las cosas que se necesitan y los resultados obtenidos. Entendiendo desde dentro la presión de la carencia y, el poder del “hacer”, y sobre todo, el desarrollo de la llaneza en sí misma, transitando desde el mero hacer a la imperiosa posibilidad que *lo pasen a llevar, salir adelante y ganarse las cosas por uno*.

El ser ahí se hace, siendo un ámbito de “su "posibilitación" objetiva y real que no está determinada ni en su existencia, ni en su esencia, por los factores ideales, sino sólo por los factores reales dados y su naturaleza”⁶⁵³. En otras palabras, el hacer sería el drama de una vida humana, cuyo escenario no es ni una realidad externa fija, ni una fuente de inspiración, sino más bien, es concebir la propia vida como una narración dramática es consentirla como un proceso de rebasamiento.

Apreciamos que debemos ir más allá de la común asociación del hacer con, “el modo del trabajo, comprendido como un anhelo que significa ya la supremacía del hacer, en todo caso, de un hacer sensorial que responde a la osadía de ser en la fertilidad de la vida”⁶⁵⁴. Como una respuesta a la posibilidad de *quedarse echado*, de *no aparecer*. Una osadía que para muchos solo se limita a una condición inauténtica, pues se hace re-creando modos propios de seres que han instalado una relación de dominación hacia ellos.

Más bien, sugerir que una existencia concreta es la que no se co-forma en la complacencia, en el hecho de estar contento con su existencia, de valorarla positivamente, ni en la resignación, más bien es una concreción que se desasosiega en la necesidad de transformar, donde lo que importa no es solamente algo de carácter temporal, sino que tiene que ver con el presente y el futuro, por eso se consiente el sacrificio, el hacer “esforzado”, para mejorar las condiciones en que se alojaran las nuevas generaciones.

El ser ahí en su hacer, se presenta o aparece como el horizonte inefable que determina la comprensión del ser habitual de los miembros de esta familia,

⁶⁵³ SCHELER, M. (2000). *Sociología del saber*, op.cit. p. 12

⁶⁵⁴ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p.148.

quedando velados otros modos, otras estructuras, otros horizontes, cuando pensamos en comunidades cuyos contextos desconocemos.

No podemos negar que el modo existencial del hacer se configura en las contradicciones y paradojas que se manifestarían de múltiples maneras en el fenómeno fundamental del trabajo y la labor.

“En el sordo sentimiento de carga de la servidumbre, en el sentimiento elevado del logro cumplido; en la lucha violenta contra la naturaleza y el ímpetu de hacerse uno con sus ingentes fuerzas creatrices; en la humanización de las cosas y en la cosificación del hombre; en la simultánea auto-ganancia y auto-pérdida de la libertad; en la oposición de realización estática y dinámica; en la polaridad de producción y uso, y otros: en todo ello se muestra una tensión interna, ambigua, en la estructura esencial del trabajo, que no permite concebir el fenómeno por medio de, por decirlo así, conceptos “detenidos”, unívocos y fijos”⁶⁵⁵.

Requiriendo en un saber vulnerable, una configuración conceptual móvil, fluida, en un permanente cambio, a partir de oposiciones, de una conciliación de lo que parece no conciliable, para abordar el sentido del fenómeno del hacer con apertura suficiente.

Desde esta configuración, la finalidad de la educación sería re-crear “cabezas bien puestas más que bien llenas”⁶⁵⁶. Así, esforzarse por pensar implicaría practicar un pensamiento de-constructivo que se afane sin cesar por contextualizar y totalizar los saberes, produciendo cabezas⁶⁵⁷ que sean capaces de narrar historias propias con palabras que nunca antes se hayan usado, ya que solo ellos son testigos de su existencia.

La pedagogía vulnerable se sostiene desde lenguajes idiosincráticos que llevan la marca de toda acción situada, que de alguna manera hacen tangible

⁶⁵⁵ IBÍDEM., p. 187

⁶⁵⁶ MORÍN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op.cit., p. 34

⁶⁵⁷ En los discurso de esta familia el tropo: “tiene cabeza” hace referencia a las actividades cognitivas.

modos existenciales que rigen trayectos vitales, provocando que ese lenguaje parezca inevitable en el devenir educativo, pues las acciones y el ex–ponerse de ese ser, llevarán dicha marca.

En suma, en la puesta en pie e interpretación de los modos existenciales, se intenta argumentar a partir de la testimonialidad interna del ser de lo humano, respecto de qué y cómo es. La relación de estos modos entre sí es extraordinariamente tensa, en la medida en que compiten permanentemente, ya que cada uno representa un modo de manifestar la existencia humana.

Por otro lado, podemos admitir que a la concepción antropológica representada por nosotros en el curso de esta argumentación, se le pueda objetar que ella proclama como modos existenciales exclusivamente estructuras sociales, modos de comportamiento social de los seres humanos. Sin embargo, ¿cómo podemos dar cuenta de la existencia humana si no es en la relación del ser-uno-con-otro?, en la medida que “la co-existencia humana constituye la base implícita de la interpretación existencial”. Tal comprensión de la humanidad desde el horizonte de la intersubjetividad y de la comunidad, es efecto de consentir que la existencia es con otros y que “precede a la singularidad del ser”⁶⁵⁸.

Concluyendo, esperamos que el tránsito por los tropos y las argumentaciones que proyectaban, haya expuesto, con mediana claridad la determinación del ser humano desde la concreción y contingencia. Tarea que una pedagogía vulnerable debe ampliar al cuerpo, al lenguaje, a las formas de crianza, para no actuar de modo altivo desde una razón instrumental y universal.

Hemos de insistir en que una pedagogía vulnerable no puede olvidar la corporalidad, el lenguaje y la existencia. Una existencia que,

“se despliega con la insistencia infinita de las aguas contra una playa: retorno y repetición, siempre, de la misma ola contra la misma

⁶⁵⁸ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 113

orilla, en lo que, sin embargo, resumiéndose cada vez, todo se renueva y se enriquece infinitamente”⁶⁵⁹.

Los saberes pedagógicos vulnerables asumen que se nutren de algunas metáforas/metonimias, de unos pocos tropos, *salir adelante*, *pasar a llevar*, *ganarse las cosas por uno*, estos no son más que ejemplos, pero ¡qué ejemplos! ¿Quién dirá su sentido sin dejarse primero decir por ellos? ¿Qué lenguaje pedagógico que pretenda ser pertinente prescindiría de ellos en los contextos rururbanizados de Chile?

A riesgo de parecer insistentes, no podemos dejar de mencionar que una pedagogía vulnerable se desosiega en el estudio de los fenómenos particulares, en su riqueza y variedad, gozando a su vez de la policromía y polifonía de la naturaleza humana.

Finalmente, todo parece indicar que “la definición del hombre por Aristóteles como animal social no es suficientemente amplia; nos ofrece un concepto genérico pero no la diferencia específica”⁶⁶⁰.

⁶⁵⁹ DERRIDA, J. (1967). *La escritura y la diferencia*, op.cit., p. 114

⁶⁶⁰ CASSIRER, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*, op.cit., p. 190

CAPÍTULO VI

PROPÓSITOS DE LAS PRÁCTICAS CRIADORAS/EDUCATIVAS LOCALES

*“La crianza puede ser un aporte a una pedagogía
diferente si ésta –el acto educativo– deviene en
acompañamiento cariñoso y cuidadoso a una manera
de vincularse con el mundo en el que el acento no esté
colocado en los seres en sí –humanos y naturaleza–
sino en la relación que existe entre ambos en la acción
de criar y ser criado”*

*En “La enseñanza de estar contento”
Grimaldo Rengifo*

6.1 INTRODUCCIÓN

En diversos discursos académicos y oficiales se defiende el argumento del carácter universal de la educación, en la línea de la universalidad que tratamos en el primer capítulo, quedando claro, luego de lo expuesto en el capítulo anterior, que las singularidades, las diferencias, en suma la pluralidad es una condición inapelable que resulta sustantiva para un saber pedagógico que busca formar y no contener.

Consintiendo que es premisa ineludible pensar sobre educaciones y no sobre educación en singular, puesto que ésta alude a una forma única y universal de formar a seres humanos diversos y singulares, anclados en una pluralidad de contextos. Dejando en claro, que al remitir a contextos singulares con modos existenciales propios, no estamos afirmando de ningún modo que estos saberes y prácticas que se con-forman en mundos en transformación permanente, mantengan testarudos rasgos ajenos al acontecer.

Menos aún que ellos constituyan la fórmula mágica para co-formar comunidades de bien-estar, ni que esto pueda trasladarse a otros contextos. Solo estamos diciendo que en la lógica de la vulnerabilidad, los saberes pedagógicos

deben afectarse con los saberes que son y hacen al ser con otros, en la apremiante materialidad de su existencia.

Intentamos, por tanto, sostener que las educaciones son, en la medida de las necesidades e intereses concretos y reales, que se desprenden de las concepciones que rigen las vidas de los seres humanos en su encargo de *hacer la vida*. Representaciones, que en el entorno investigado se encuentran profundamente re-configuradas, producto de nuevas maneras de valorar la existencia.

Aclarando que este trabajo etnográfico no intenta solo constatar singularidades que afecten el bien-estar o mal-estar de los seres humanos que habitan en los territorios investigados, sino que responde más bien, al compromiso de ir más allá de las narrativas que dejan en la oscuridad algunos relatos, fruto de la participación y negociación de seres concretos, en los mundos donde *van haciendo su vida* en una establecida coexistencia.

De esta manera, se busca superar discursos constreñidos que al pensar la educación lo hacen en términos de inequidad, entendida como acceso a la escolarización, en la idea del retraso pedagógico, o interrogan en torno a la centralidad en la toma de decisiones en materia curricular o administrativa, o sobre la deficiente dotación de recursos didácticos.

A esto se suman problemáticas, igualmente, ceñidas del grado de vinculación entre la educación formal y las modalidades de educación no formal⁶⁶¹, desde la perspectiva que las finalidades educativas trascienden el ámbito escolar, pero posicionando una sobre la otra. Vinculación que más bien se acomoda a un interés instrumental, en la idea que la educación efectiva en el ámbito escolar

⁶⁶¹ Al decir de Mèlich, las “acciones sociales, morales y estéticas que acaban configurando la estructura de la educación en la vida cotidiana no son visibles bajo las categorías que suelen utilizarse para su comprensión ya que son aprioris al margen del mundo de la vida y por tanto no son útiles para alcanzar lo cotidiano”. Además, “denuncia que la pedagogía científico-tecnológica ha estudiado a la “mal llamada educación informal”, de una manera que hace imposible la comprensión de las interrelaciones socio-educativas de la vida diaria”. MÈLICH, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*, op.cit., p.14.

requiere de la hacer uso de las herramientas y las múltiples posibilidades educativas que ofrece esa comunidad.

Insistimos que nuestro propósito es dar pasos más allá o más acá (según el punto de vista), esbozando narrativas que provoquen romper estos desafíos. Desafiar el desafío para que la crítica pedagógica deje de habitar los frecuentados quiebres, y más bien busque en otras direcciones, constituyendo narrativas divergentes.

Este capítulo busca entre sus finalidades, dar cuenta de lo nombrado, de las creencias, valores, hábitos y formar de hacer las cosas asumidas por una familia, que definimos como una comunidad pedagógica. Ellos, en la tarea de legar saberes que se han configurados históricamente, desde su valoración que la existencia es una lucha, *un hacer* y un aparecer; reflexionan, re-estructuran y conceptualizan, proponiendo prácticas educativas que dialogan y se empapan en su contexto, constituyendo saberes pedagógicos que están lejos de una actitud resignada, testaruda o inmóvil.

Consideramos que estos saberes deberían participar en el diálogo pedagógico, respondiendo a la premisa que una pedagogía vulnerable asume que ella solo es, en la medida que se co-forma con los otros saberes que se constituyen en acordados modos de ser-estar y formar.

Desde aquí, los saberes pedagógicos vulnerables se contaminan, nutriéndose de los códigos lingüísticos que nombran materialidades de la existencia, interpretaciones que se construyen en la ex–posición al mundo cotidiano. De esta manera, el discurso pedagógico debe ajustarse a la relación de los significados con los cuales desea dialogar, así como a la base material específica que entrega ese mundo cotidiano interpelado.

En este sentido, profundizar en una pedagogía vulnerable que entabla un diálogo de saberes para colaborar en los procesos de-constructivos que otorgan dinamismo al mundo cotidiano, es decir, acude al llamado de re-interpretar y re-significar tanto las condiciones sociales como culturales del entorno, atendiendo

a lo existente. Solamente dialogando, puede dar cuenta de manera significativa, de las interpretaciones y re-estructuración de los mundos donde se mueve el ser humano.

En el diálogo se des-velan modos existenciales y prácticas criadoras en sus propios lenguajes, co-figurados desde y en las interrelaciones entre esos saberes y su entorno. Desde y en este diálogo, una pedagogía vulnerable se desplegaría en la diversidad de posiciones que se entrecruzan, a través de relaciones intersubjetivas que van produciendo diferentes miradas interpretativas, que pueden representar contradicciones y complementariedades en el intercambio hermenéutico comunitario⁶⁶².

En suma, des-velar y realizar el ejercicio hermenéutico significa para una pedagogía vulnerable avanzar en el proceso de recuperación del enlace con la realidad, configurándose en una morada provisoria en que aflore la intersubjetividad como expresión de intercambio entre la materialidad de la existencia y la necesidad de re-significar el formarse desde una perspectiva de-constructiva.

Consideramos importante aclarar que el diálogo de saberes no es una mera herramienta pedagógica, por el contrario, es una posición ontológica primordial en el cuidado hacia el otro y de sí mismo, que reconoce al otro como un ser frágil, vulnerable y contingente, que en conjunto con lo otro construye su ser ahí.

Desde la fragilidad inmanente de la co-existencia del ser ahí, se desprende la inexcusable responsabilidad de atestiguar su existencia en relación a lo otro, en su radical materialidad y condición inconclusa y parcial.

La claridad de estas premisas, nos lleva a valorar que las expresiones metafóricas/metonímicas de este apartado, serían piezas clave, por constituir

⁶⁶² Atendiendo, principalmente, a los planteamientos de BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., vid. HABERMAS, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, II*, op.cit., vid. HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, op.cit.

características propias de una comunidad específica, que tendría su razón de ser en sí misma, constituyente e instituyente, a partir del cual se diluye y/o cuaja.

En otras palabras, serían cristalizaciones de premisas arraigadas a una historia, a un trayecto vital, que en el transcurrir consiguen expresarse como “una existencia prodigiosamente trabajada”⁶⁶³. Cristalizaciones que van plasmando una determinada forma, pues tenemos claro que el ser humano no es otra cosa que lo que la crianza/educación hace de él, por ello una pedagogía vulnerable se propone ser amable y cariñosa, implementando prácticas de crianza auténticas, que se constituyen desde el hacer de seres a los que les va su ser en su relación con los otros.

Estos serían algunos de los ingredientes de una pedagogía que se adjetiviza como vulnerable, que se constituye en la medida que se toma de la mano de las palabras con las que se nombran los seres en sus intercambios en el mundo de la vida cotidiana.

Palabras que en su conjunto, toman mayoritariamente la apariencia de tropos, ofreciendo la posibilidad de leer/escribir un guion narrativo diferente, presentándose como la fuente de las prácticas de-constructivas obligadas en su intercambio⁶⁶⁴.

Desde la palabra co-formada en la condición de testigo de la existencia, lo vulnerable de una pedagogía no pretende ilustrar, sino más bien formar seres éticos, por medio de estrategias que buscarían inculcar formas de pensamientos y conductas, entre ellas, la de-construcción y la crítica existencial por excelencia.

Lo vulnerable se entendería, entonces, empapándose del brebaje de la ética del cuidado, en la libertad con responsabilidad, en una autonomía referencial de vínculo e independencia, basada en el diálogo que se puede construir, donde los

⁶⁶³ MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, p. 83

⁶⁶⁴ Teniendo en cuenta, principalmente, los planteamientos de WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.

partícipes se cuidan, se crían, para evitar procesos de encauzamiento o de una infinita continuidad; por el contrario,

“habría que caracterizar e individualizar la co-existencia de esos enunciados dispersos y heterogéneos; el sistema que rige en su repartición, el apoyo de los unos sobre los otros, la manera en que se implican o se excluyen, las transformaciones que sufren, el juego de su relevo, de su disposición y de su reemplazo”⁶⁶⁵.

De este modo, el éxito dependerá en mayor o menor grado de la responsabilidad hacia el otro y lo otro que se adquiriera, del compromiso a prestar atención y de la voluntad de considerarlo de modo hospitalario. Otro y lo otro anunciados como dignos de respeto, en el contexto de sustento y proceso de relaciones de calidad, como fundamento del acto educativo⁶⁶⁶.

Este cuidado demanda que se fijen en el centro de gravedad las interrelaciones humanas, de esta forma el carácter vulnerable de la pedagogía se concretaría en el desasegado propósito de arribar con seres situados, a la concepción que “educar es cuidar del otro, es hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo. Por eso, en toda educación hay ética”⁶⁶⁷.

Desprendiéndose, que el tacto pedagógico asume gran diversidad en razón de la pluralidad de interacciones humanas en las que se presenta un ser humano situado y materialmente restringido. Sensibilidad que ha de prodigarse frente a sus limitaciones y posibilidades, mismas que surgen de asumir su protagonismo en la tarea de *hacer la vida*. Desde aquí,

“...todos los seres humanos son vulnerables; todo ser humano es mortal y está sujeto a miedos y peligros. Todo ser humano es mi otro. El otro es realmente o potencialmente débil y vulnerable, al igual que sé que yo soy realmente o potencialmente débil y vulnerable. Sin

⁶⁶⁵ FOUCAULT, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid: Editorial siglo XXI. p. 56

⁶⁶⁶ NODDINGS, N. (2011). *Relational Autonomy*, op.cit.

⁶⁶⁷ MÈLICH, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde el punto de vista literario. *Educación*, 31, p. 41

embargo, la existencia del otro no se manifiesta simplemente como mi sentimiento de piedad o compasión por el dolor o el sufrimiento de la otra persona. Más intencionadamente, siento al otro como una voz, como una llamada. Y esto es lo que queremos decir cuando hablamos de nuestra vida con los niños como una vocación, una llamada. La experiencia del otro es la rotura del silencio de mi mundo, que está centrado en el “Yo”. La voz del otro descentra mi universo”⁶⁶⁸.

¿Quedan dudas sobre la necesidad de adjetivizar la pedagogía de vulnerable? Tal vez alguna. Retomando el pensamiento de Van Manen, la sensibilidad, entre otros elementos, le otorgaría al saber pedagógico un carácter incierto, tornándolo en un proyecto/trayecto en el que nada está decidido del todo, un arte de saber/ser abierto a lo fortuito, a lo indeterminado, a la contingencia, a la potencialidad de ser afectado por lo otro.

Afectación y sensibilización que no la entrega la razón instrumental que no se conmueve ante el esfuerzo de *hacer la vida*, porque ello afecta a seres encarnados, y la ya nombrada razón instrumental es incapaz de pensar en singular, situación que se ha hecho aun más cierta “con la aparición de la moderna ciencia económica, que junto a su principal instrumento técnico: la estadística, se ha convertido en la ciencia social por excelencia”⁶⁶⁹.

En consecuencia, hemos de reiterar que el des-velar modos existenciales y prácticas criadoras de una comunidad pedagógica, obedece a que, en el intento de esbozar una pedagogía vulnerable debemos consentir su debilidad y fragilidad, puesto que su existencia necesita de los otros saberes, igualmente frágiles y vulnerables. Esto implica aventurarse a permitir su dependencia de quienes la proveen de cuidado, el cual llega desde prácticas dialógicas que van más allá, de asistir al otro desde una actitud de autosuficiencia o de altruismo.

⁶⁶⁸ VAN MANEN, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós. p. 152

⁶⁶⁹ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit., pp. 52-53.

Solo si la pedagogía se deja cuidar, puede definirse como humana, haciendo surgir un saber complejo, en consonancia con la complejidad de cada ser singular y en la co-existencia de los seres ahí. Dejarse cuidar la posibilita a cuidar, a no tomar al ser humano en su concretud como un objeto, más bien, habilitándola para acudir a una demanda, a la exigencia de auxilio que perturba la mismidad del ser ahí.

Consideramos que una pedagogía a la que le van los modos existenciales es capaz de voltearse a lo humano y llevar a cabo un estallido ético, que desde la perspectiva de Levinas, no es pertenecer a un mundo, sino estar permanentemente abocado al afuera más exterior, a ése que le anuncia lo otro por excelencia, lo inapropiable⁶⁷⁰.

Entendemos que los saberes y praxis dan cuenta de una mutualidad que no sería más que el reconocer en los otros algo de nosotros mismos, reconociendo nuestra mutua capacidad de negociar significados y generar interpretaciones de forma singular.

En otras palabras, nos referimos a una pedagogía que reconoce la legitimidad y responsabilidad de participar en la co-formación de mundos y realidades diversas, porque le va su participación.

Al decir de Batjin,

“Una conservación de sí mismo puramente espontánea no puede generar un valor a partir de sí misma. Al conservarme a mí mismo, yo no me valoro, sino que el hecho se lleva a cabo sin valoración ni justificación alguna. Un organismo vive simplemente, pero intrínsecamente no es justificado. La gracia de la justificación puede descender sobre él tan sólo del exterior. Yo no puedo ser autor de mi propio valor, como no me puedo levantar a mí mismo por el cabello”⁶⁷¹.

⁶⁷⁰ LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*, op.cit., p.12.

⁶⁷¹ BAJTÍN, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*, op.cit., p. 32

En estos mismos términos, una pedagogía para ser tal, ha de acontecer en su vulnerabilidad, en su ex–posición. Ella solo puede llegar a ser éticamente significativa dentro de la vida percibida de esta manera, dentro de la condición del otro y lo otro, no en el contexto de su existencia individualizada, ni dentro del contexto de pretensión de un saber definitivo.

La fragilidad de su carácter le posibilitaría considerar que el sentido de las prácticas des-veladas en la praxis investigativa de este estudio, es colaborar en des-cubrir sus honduras al encontrarse con un sentido ajeno, estableciendo un diálogo que supera el carácter cerrado y unilateral de ambos sentidos, dando rienda suelta a su sujeción.

Esta sujeción admite que los partícipes de la crianza/educación no son huérfanos, aunque muchas de las pedagogías vigentes así lo pretenden, en un intento por manipular. Sin embargo, esto no es así, el otro es, “en la esencial heterogeneidad del ser o en la incurable otredad que padece lo uno”⁶⁷², en otras palabras, está ahí. Apreciando, que no hay punto cero, ni inicio, sino continuidades, herencias, empotrados que sostienen a seres que *hacen su vida*.

Entonces, una pedagogía vulnerable, que piensa la educación de un ser humano que habita contextos rururbanizados, re-crea al individuo hijo de inquilinos o de gañanes humillados, explotados, denunciados por su deambular, al hijo de mujeres “ocupadas” en las labores que otros han desdeñado.

Seres humanos engendrado en una cultura del *salir adelante*, desde la hondura de la pobreza y de la invisibilización, desde el alienante modo de ser sojuzgado, del guarecerse para que no lo *pasen a llevar y ser otro*. Un ser humano que tiene además padres colonizados, donde él mismo se encuentra colonizado a medias. En este contexto, a la pedagogía no le queda más que

⁶⁷² DUSSEL, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*, op.cit., p.148

asumir su responsabilidad de cuidar esos complejos orígenes⁶⁷³, de la que ella formo parte importante.

En suma, la crianza de una pedagogía vulnerable se juega en la capacidad de sorprenderse en los enhebramientos de las relaciones entre los seres que habitan la comunidad. Configurándose un lazo que se crea en la acción de criarse y ser criado.

“La crianza es una relación de servicio y conversación recíproca. Por eso es que al criar también soy criado. La relación deviene así en un encuentro de criadores para regenerar la vida, en una sintonía afectiva, una empatía que estimula la emergencia del cariño por el otro y anuda a cada uno de los seres que pueblan el tejido comunitario”⁶⁷⁴.

Comprendemos que tal situación no es armoniosa para toda la vida, sino solo en esa y para esa circunstancia, tampoco tiene la pretensión de serlo en todo tiempo y lugar. Pues, otra situación exigirá nuevas formas de conversación y “empatía con las señas de la vida”, surgiendo allí la armonía que corresponda a ese momento⁶⁷⁵.

⁶⁷³ La idea es admitir que el cuidado de lo humano no es tarea de dioses ni de sabios, sino del ser humano por el ser humano, análogamente, se ha de establecer que el saber pedagógico es faena de seres humanos concretos, situados, que son testigo de su existencia. De este modo, una pedagogía vulnerable asume que su existencia dependerá de su humildad, pues solo así puede ser referente. Y pueda vanagloriarse diciendo “vienen a mí porque me sorprende que vengan, y no van a ti porque a ti te sorprende que no vayan” STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, p. 87

⁶⁷⁴ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*, op.cit., p. 25

⁶⁷⁵ IBÍDEM, p. 22 Estas ideas pueden remitir a la noción de participación periférica legítima, que se refiere más directamente al “saber desde el hacer y un aprendizaje siempre situado”. “No solamente implica entender que se realiza en el tiempo y el espacio, con otras personas, o dependiente del contexto en que se produce; si no más en el énfasis en su carácter de actividad situada”. En este sentido la participación periférica legítima sería un concepto que “describe el involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje y no viceversa”. Entre sus premisas, señala que “las representaciones abstractas siempre adquieren significado en un contexto, y son en sí mismas adquiridas en circunstancias específicas, constituyéndose un involucramiento creciente” de lo criado. Una crianza que se gesta en proceso de aprendizaje co-formadas “en la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales, de manera que las relaciones” entre criadores son “parte de procesos de transformación social

Trópicamente, una pedagogía vulnerable es en la medida que “aprende a cosechar en la cosecha y es para la cosecha de ese momento. Si es hora en que la luna indica que hay que sembrar, se tiene que sembrar”⁶⁷⁶.

De ahí que la pedagogía vulnerable deba pensar en una educación que intenta configurar un cierto tipo de soporte “frente a la novedad absoluta del devenir”, pero que, sin embargo, no niega “la urgencia de salir al encuentro de lo otro”, en una relación testimonial⁶⁷⁷.

El mostrar formas de crianza anunciadas en tropos como: *se han criado regalaos, devolver la mano, la vida nos ha enseñado, estudiar para que no te miren en menos*, plantean a la pedagogía vulnerable una plataforma a partir de la cual elaborar un ejercicio de pensamiento, que responda en el mejor de los casos a las audaces contradicciones de un mundo en formación. Especialmente, en la idea de devolver al pensamiento la amplitud y la búsqueda implicada. Un saber que retorne e inicie en el mundo de la vida.

Así, las prácticas criadoras/educativas anunciadas, corresponderían a fragmentos en pleno movimiento, en la urdimbre de sus múltiples mediaciones, no obstante, constatar aquello no deja otra salida que pensar “la educación como algo que tiene que ver con un anhelo o un acontecimiento del existir”, la educación “cómo una experiencia que nos pasa”⁶⁷⁸.

Experiencias que introducen la discontinuidad en la narración, llamando la atención sobre ese mundo olvidado de nuestra humana manera de vivir, que a fin de cuentas, es un mundo repleto de interpretaciones, de sedimentos y de construcciones teóricas, que “a pesar de ser considerado por la ciencia como

acaecidos a nivel cotidiano”. WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., pp.131 y ss.

⁶⁷⁶ RENGIFO, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina.*, op.cit., p. 23

⁶⁷⁷ LÓPEZ, J. A. (2010). ¿Qué "yo" es valioso para el mundo de hoy?, op.cit.,p. 83

⁶⁷⁸ BÁRCENA, F. (2006). *Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir*, op.cit., p. 249

impreciso y relativo, posee una estructura que desborda los sentidos y nos permite tener constatación de él”⁶⁷⁹.

Revelándose así el desafío de situar siempre nuestro saber en el contexto vivo que ofrece la problemática educativa, que estaría situada en una cultura más amplia; desde esta presunción, vale más tomar en cuenta las prácticas criadoras que ya han “considerado esta implicancia en sus dispositivos para enseñar y aprender”⁶⁸⁰. Prácticas que de una u otra manera están enlazadas a los modos existenciales que constituyen los seres humanos de acuerdo a determinadas condiciones materiales.

Desde aquí, surge la responsabilidad frente a la singularidad y la alteridad del otro, porque es el otro quién provoca la llamada a la de-construcción, el otro y lo otro es quién invita “a realizar un gesto”, obligándonos a dialogar con él, en la certeza que no se sabe sin el otro, solo desde ahí se puede posibilitar que el acontecimiento (“posibilidad que se torna de hecho posible siempre y cuando coexista la imposibilidad, lo imposible”) transcurra y tome lugar lo inesperado, lo móvil, lo vivo⁶⁸¹.

Al decir de Maffesoli, debemos concebir un saber ético que incluya una “investigación cariñosa”. Una investigación que “se interrogue respecto a cómo expresar la obra de arte que es la vida”, los discursos, los saberes de seres situados y encarnados⁶⁸².

Saberes que simultáneamente se re-velan y esconden en aquello mismo que describen, encerrando verdades múltiples bajo los arabescos de los tropos. Un “saber iniciático”, que permita que cada uno se conciba a sí mismo con el deber de cuidar el des-velar, “poniendo en juego los sentidos”. Así, de “lo sensible a

⁶⁷⁹ JARAMILLO, L., & AGUIRRE, C. (2008). Educación y Mundo de la vida. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), p. 65

⁶⁸⁰ BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, p. 64

⁶⁸¹ BÁRCENA, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (págs. 49-78). Barcelona: Anthropos. p. 55

⁶⁸² MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo*, op.cit., p. 61

lo intangible”, donde lo sensible corresponde a aquello que “prescribe la naturaleza humana y por supuesto los efectos sociales que ello supone”⁶⁸³.

Demos inicio al diálogo que criará y se dejará criar, desde los saberes pedagógicos de una familia situada en contextos en transformación.

6.2 PRIMERA CRIANZA: *SE HAN CRIADO REGALAO*S

Presumimos que esta expresión representa una referencia al orden de las cosas que definen la materialidad de la existencia.

Puntualmente, describe una emergencia en el trayecto del pasado a la posteridad, en la que se inscriben los relatos de las nuevas generaciones y se renuevan los de las generaciones predecesoras.

Situación que es apreciada puntual y evanescente en la brecha de los trayectos, cobrando sentido referencial como práctica educativa o de crianza. Una práctica que no deja de lado las condicionantes materiales del existir o de un mundo estructurado en lo material.

Esta materialidad origina prácticas expresadas como: *cuando hay para comer se come, cuando no hay... hay que aguantarse*, transcurriendo en la generación de los padres que intentan *darle todo, lo que uno no tuvo*, para recrearse en la generación de los hijos a modo de *tratar de darles lo mejor, sin que se proponen*.

Desde este condicionamiento material, nacerían inquietudes sobre lo que no marcha o entorpece la incorporación de los recién llegados a este mundo, en el



Figura 10: Plantando lechugas en el huerto.
Fotografía tomada durante el trabajo de campo.

⁶⁸³ IBÍDEM.

sentido de protección, y sobre todo de preservación de la continuidad del legado cultural de la familia, un legado que se constituye en la presencia de la dimensión histórica. Un legado narrativo.

Por lo tanto, una herencia de saber y actuar en consecuencia, sobre la precariedad material de la existencia. *Se han criado regalaos*, intentaría plasmar la necesidad de mantener un hilo-cadena de la tradición, un relato común, para no perder la profundidad de la existencia humana.

Desde ese pasado se propone una lectura actual de aquellas referencias fundamentales que no se pueden dejar de lado por el poder persuasivo y apremiante del influjo de autoridad, clave para la acción educativa⁶⁸⁴. En otras palabras, desde la referencia a la situación material, se deja en claro la autoridad epistémica de las anteriores generaciones.

Esto sugiere que la forma de sustentar a las nuevas generaciones se realizaría mediante la transmisión del trayecto que ha ido construyendo la familia y de su responsabilidad hacia los recién llegados, cuidado que se concreta en traspasar la concepción que la existencia se define primordialmente en la carencia.

En esta definición los adultos transmiten que la *vida se hace*, una posibilidad que se conjuga con la precariedad de recursos disponibles. Precariedad que los adultos buscan revertir en su hacer, re-construyendo condiciones favorables para los recién llegados. Se observa desde aquí, que la crianza se desarrolla en el proceso de superación de las condiciones adversas, lo que lleva a renovar los relatos familiares.

Relatos que tienen como trama principal la autoridad legítimamente aceptada, fundada en el dato incuestionable que se *ha salido adelante*, que no *se han quedado echados*. Este pasado se incrusta en el presente y futuro, otorgándole valor a ciertos contenidos culturales, especialmente a aquellos que hacen mención *al esfuerzo de hacer la vida para pasar por este mundo*.

⁶⁸⁴ ARENDT, H. (1996). La crisis de la Educación, op.cit.,p. 190

Desde esta perspectiva, *se han criado regalaos*, intenta concretar fricciones en la concepción que el ser ahí se hace con esfuerzo. Expresión que buscaría nombrar las sombras que acechan desde las narrativas modernas, desde lo incuestionable, que las nuevas generaciones están *viviendo otro tiempo*, donde *ahora hay plata porque trabajan todos, el hombre, la mujer... tienen como darle*, narraciones huidizas, que se enclavan en los relatos familiares.

Estos relatos harían mención a una variedad de tiempos en un mismo espacio, en que se percibe la simultaneidad y la contradicción de un elevado goce de bienes culturales y de altos niveles socioeconómicos, en oposición a la miseria cultural y económica de los marginados, urbanos y rurales.

Momentos conflictivos, en que el discurso hegemónico postula que las personas, tanto en Latinoamérica como en Chile necesitan educarse para el desarrollo, para superar la dependencia económica, para acelerar los cambios sociales necesarios, para ponerse cultural y tecnológicamente a la altura de los tiempos⁶⁸⁵.

Metáforas/metonimias que encauzan prácticas sociales, ya que en la urgencia de estar a *la altura de los tiempos* no se escatiman esfuerzos en consumir lo que el mercado ofrece, afectando incluso los contenidos pedagógico que se constituyen en la materialidad de la existencia.

Asimismo, *viviendo otro tiempo*, hace referencia a un tiempo y espacio en que la tasa de alfabetismo y escolaridad era muy baja, donde la desigualdad de las posibilidades de acceso a la educación formal eran evidentes, donde la educación era patrimonio de reducidas élites y el trabajo femenino no era remunerado, puesto que la jornada y sueldo mínimo no estaban oficialmente establecidos, quedando al arbitrio de los empleadores o patrones.

En este contexto, *se han criado regalaos*, hace mención a un tiempo de aparente abundancia, de una movilidad ruidosa de insumos, objetos y bienes,

⁶⁸⁵ Qué más bien animan a satisfacer las necesidades de lujo. Re-tomando las ideas de Fink sobre el fenómeno del trabajo, vid. FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., pp. 130 y ss.

donde obviamente los recién llegados *son regalones*, en contraposición a la formación de ser humano en y desde la precariedad, en que era indiscutible el valor supremo de la capacidad de *salir adelante*, de superación y de *hacer la vida* con esfuerzo y entereza, reafirmando la superioridad de *ganarse las cosas por uno mismo*. Donde *salir adelante*, encarnaría mejor la esencia de un ser humano, ya que al parecer solo en los peores momentos es posible percatarse de las posibilidades extremas.

Los contenidos que se desean transmitir pugnan en un ambiente adverso, en un contexto que pareciera devaluar estos singulares contenidos culturales, propio de los efectos de la llamada globalización, que forma consumidores y no requiere relatos que hagan mención *al esfuerzo de hacer la vida*.

Desde otro punto de vista, dicha expresión haría mención a la mejora de las condiciones de dar tiempo al acto educativo, respetar los tiempos del ser humano recién llegado y su articulación con los otros. Dicha calma y serenidad se ve encadenada al pasado, pues gracias a la acción esforzada de los predecesores, de su consentimiento a la ardua labor es que la precariedad del presente se ha atenuado.

La comunicación de símbolos que se forman en los rigores de la vida rural y de la pobreza, deben lidiar con la percepción que *hacer la vida* es hoy menos apremiante. ¿Cómo cultivar el esfuerzo en un terreno de abundancia? Tal vez, minimizando y evaluando negativamente el carácter de regalo de las condiciones materiales de las que gozan las nuevas generaciones, sosteniendo de esta forma una propuesta educativa que justifique el contenido *del esfuerzo al hacer la vida*.

De esta manera, la expresión *se han criado regalaos* da cuenta de un contenido cultural re-creado, ex-puesto a la contingencia de la existencia. Una práctica educativa que versa sobre seres condicionados por múltiples factores, en la singularidad del espacio vivencial y en la temporalidad, cobrando relevancia didáctica.

Tales transformaciones obligan a re-plantearse contenidos, en la responsabilidad de formar al otro, en este caso en particular, invitarían a incorporar saberes para comprender y anticipar acciones frente al hecho que los recién llegados moran en un mundo menos precario.

Criados regalaos, representa posiblemente un contenido profundo de la práctica educativa, que versa sobre la premisa que los seres humanos hacen su propio relato, su vida, pero no lo hacen en el vacío o en las circunstancias que ellos escogen, sino bajo o sobre aquellos incidentes con los que se enfrentan directamente, mismos que son legados y transmitidos por el pasado.

Nos referimos a una crianza/educación más vivencia que pensamiento. Vivencia que se des-oculta en esta metáfora/metonimia y en las múltiples proyecciones que acentúan su diversidad sobre su unicidad.

Tabla 5: Propiedades proyectadas del tropo “se han criado regalaos”

SE HAN CRIADO REGALAO = HACER LA VIDA ES UN ESFUERZO	
Propiedades proyectadas de <i>se han</i>	Actor, agente, ser
Propiedades proyectadas de <i>criado</i>	<p>Formado/educado/cultivado/originado/producido /sustentado/mantenido/proveído/cuidado/participado (Diccionario de sinónimos)</p> <p>Conversado cariñosamente (Rengifo, 2003)</p> <p>Congeniado (Rengifo, 2003)</p> <p>Solidario hacia la vida y hacia cada uno de los miembros de ella (Rengifo, 2003)</p> <p>Introducido/Socializado/Asimilado</p> <p>Concienciado culturalmente</p> <p>Violentado simbólicamente en la imposición de una arbitrariedad simbólica (Bourdieu, 1979)</p> <p>Inculcado en los intereses objetivos de los grupos dominantes (Ibidem)</p> <p>Influenciado (Wilde, Oscar.)</p> <p>Hospedado (Levinas, 1991)</p> <p>Volverse humano/adquirir ciertas cualidades humanas/promovido como persona</p> <p>Iniciado en los valores, costumbres, practicas, hábitos e instituciones que conforman de modo característico la cultura humana (Carr, D. 2003)</p> <p>Preparado para el correcto funcionamiento social y personal en la vida adulta (Carr, D.2003)</p> <p>Ilustrado</p>

	<p>Manifiestar su ser conectado a los ideales emancipadores de la racionalidad, la justicia y la libertad (Carr, W. 2002)</p> <p>Aprender de la experiencia</p> <p>Aventurarse en el dominio público (Arendt, H. 1996)</p> <p>Renovarse y re-construir el mundo común (Arendt, H. 1996)</p> <p>Experimentar el mundo en la relación con la naturaleza, con el ser humano y los seres espirituales (Buber, 1967)</p> <p>Liberarse tomando conciencia de su propia humanidad y del poder del hombre para usar las circunstancias en vez de dejarse usar por ellas (Nyerere, 1977)</p> <p>Relacionarse con el mundo (Meirieu, 2003)</p>
Propiedades proyectadas de <i>regalao</i>	<p>Obsequio/ presente</p> <p>Entrega de algo sin requerir algo a cambio.</p> <p>Manifestación de afecto dirigido a otro</p> <p>Expresión de amor o amistad</p> <p>Comportamiento que aumenta las probabilidades de supervivencia de otros a costa de una reducción de las propias.</p> <p>Sacrificio personal por el beneficio de otros</p> <p>Patrón de comportamiento en el cual un sujeto pone en riesgo su vida para proteger y beneficiar a otros miembros del grupo.</p> <p>Altruismo, conducta que espera de alguna forma ser recompensada por el otro.</p> <p>Gusto o complacencia que se recibe</p> <p>Comodidad y descanso que una persona procura para sí</p> <p>Recreado, deleitado</p> <p>Altruismo recíproco</p> <p>Situación en que una persona vive a expensas de otra.</p>
Propiedades que se asignan a la práctica criadora/educativa	<p>-El agente es formado, educado, cultivado, producido, originado, mantenido en una comodidad y descanso procurado para él.</p> <p>-En la acción de relacionarse con el mundo, introducido en el mundo o inculcado en los intereses de los grupos dominantes desde un lugar benéfico, obsequiado por los otros miembros del grupo que no esperan nada a cambio.</p> <p>-Es la práctica de volverse humano, que se hace desde el gusto y la complacencia.</p> <p>-Liberarse de la condición de laborantes por el sacrificio de otros.</p> <p>-Hospedado en la comodidad y el descanso.</p> <p>-Prepararse para el correcto funcionamiento social y personal en la vida adulta en un ambiente de complacencia.</p> <p>-Ser iniciado en los valores, costumbres, prácticas, hábitos e instituciones que conforman el modo característico de la cultura humana o son fruto de la imposición simbólica arbitraria desde un lugar protegido y seguro.</p> <p>-Proceso de promoción como persona en condiciones favorables.</p> <p>-Ser agente que renueva y re-construye el mundo común desde los obsequios de otros miembros del grupo.</p>

Autoría propia: Significados y sinónimos extraídos de diversas fuentes.

El re-construir proyecciones de los elementos de la expresión metafórica/metonímica, nos ayuda a traducir este tropo con mayor polifonía, cuidando la armonía que intenta expresar, a partir de configuraciones desde la materialidad de la existencia y de la precariedad de seres formados en la labor del cuerpo, donde, en los trayectos de cada generación y como resultado de un hacer esforzado y sacrificado, se ha generado la percepción que la generación posterior *esta regala*.

Desprendiéndose, que las generaciones anteriores han hecho un regalo a los recién llegados. Dicho regalo implica que el ser que se forma, lo hace en la comodidad y descanso que le procuran sus formadores, permitiéndole morar un lugar benéfico, desde donde relacionarse con el mundo, ya sea con valores propios o imbuidos en los intereses de los grupos dominantes.

En suma, da cuenta de una formación para ser humano que se hace desde una posición de protección, muy diferente a la condición de intemperie que vivenciaron las generaciones anteriores. No obstante, estas generaciones precedentes construyeron un ambiente más abundante, narrando y tropologizando la precariedad vivida.

Esta expresión representaría un contenido pedagógico que obliga a re-pensar la contingencia histórica, pues se evidencia en *se han criado regalaos* un pasado, en un presente para un futuro posible.

De esta forma se propondrían que los recién llegados comprendan la existencia como la urgencia de superar la precariedad material del existir.

En efecto, las actividades y acciones en pos de mejorar la materialidad de la existencia no son formas abstractas que se guardan en un cajón, ellas viven en relatos que buscan instituir prácticas, re-construyendo el mundo que habitan. Desde ellas se formulan las declaraciones relacionadas con las aspiraciones en materia de educación, propuestas para más adelante, fijando siempre sus raíces en un pasado carencial.

Destrabándose que las aspiraciones y objetivos de la práctica criadora/educativa sería la disposición al hacer y que está tiene efectos positivos en la medida en que los seres se esfuerzan en su consecución, proporcionando saberes prácticos que orientan el desarrollo de esta tarea.

Apreciando que la mejora en el estar y hacer de las nuevas generaciones se constituye por la acción de otros, lo que nos lleva a presumir un contenido pedagógico que alude a la alteridad, a una narración compartida que re-mueve y re-construye un mundo común, entrelazado por un hilo que une a las generaciones.

En este marco, los contenidos o símbolos culturales ayudarían a construir con criterios relativamente autónomos el objeto pedagógico, así como las variables pedagógicas en distintas generaciones, con sus múltiples movimientos y productos. Vamos a ello.

6.2.1 En la crianza: *hay que hacer trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan*

Fragmento 1, abuelo⁶⁸⁶

Don Juan: ahora es muy cómodo para los chiquillos de ahora, como le puedo decir yo... como tienen los padres para darles, se regodean ellos, antes no había que regodearse, porque no había, apurado había para comer algo. Hay algunos que hacen trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan y otros no, otros quieren tener lo que les dan y quieren más todavía, por los vicios... son viciosos.

Don Juan, en su discurso daría cuenta que la abundancia de medios y la mayor capacidad adquisitiva de los padres ha tenido como efecto que los niños y jóvenes tengan mayores opciones para elegir, lo que ha ocasionado que ellos ya no se conformen con lo mínimo, la mayoría buscaría tener más y más, convirtiéndose *en un vicioso*.

⁶⁸⁶ Fragmento de grabación en video de una conversación que tiene Don Juan con una vecina.

De esta manera, Don Juan parece concebir una sucesión causal que tiene en cuenta la relación entre hecho (abundancia) y consecuencia (vicio). De cuya asociación resultan dos fenómenos, por una parte, al hacer hincapié en la abundancia, se minimiza la consecuencia, es decir, formar seres humanos *viciosos o no viciosos*. Por otra lado, al invertir los términos, el énfasis en la formación de las nuevas generaciones, viciosas o no, minimiza la abundancia.

¿Qué aportes trae consigo esta distinción en la práctica criadora? Desde nuestro punto de vista, si se minimiza el contexto de abundancia, el acento se pondría en la elaboración de objetivos en la práctica educativa, que desde la visión de Don Juan se elaborarían en torno: *hacen trabajar el sentido y se conforman con lo que les dan*.

En cambio si se pone énfasis en el contexto de la abundancia y el consumo, la práctica educativa se paraliza, se abstiene de plantearse metas en la formación de las nuevas generaciones, en el marco que la *vida se hace con esfuerzo* y que hay que *ganarse las cosas por uno*.

La perspectiva de no formar un *vicioso*, se constituiría en un fin, frente al cual poco importa el contexto de abundancia. Lógica similar a las ideologías de austeridad y tradiciones conservadoras que invitan a mantener o ajustarse a una forma, aspecto o conjunto de rasgos definidos de antemano, con el fin de ser lo que se debe ser.

Está claro que la forma de impugnar este argumento sería desde el razonamiento del despilfarro, que adopta la forma de una sucesión de hechos conducentes a establecer, que si otros se han sacrificado y han hecho un esfuerzo por poseer la capacidad adquisitiva suficiente para acceder a los bienes que ofrece el mercado, esto no se puede despreciar, dentro de la lógica de favorecer la evolución ya comenzada. Así, ser un *no conformista* es una condición indispensable para no poner trabas a esas fuerzas naturales o sociales, las cuales ya se han manifestado y constituyen una especie de base para *salir adelante*.

En un diálogo con estos contenidos educativos, podríamos llegar a la conclusión parcial que se configura una incompatibilidad en los argumentos para definir los fines de la práctica educativa, puesto que en apariencia ambos valoran distintos fines, conformidad versus aprovechamiento.

Sin embargo, si miramos desde otra posición, podríamos llegar a la conclusión, también parcial, que la actitud de no despreciar las condiciones que ofrece el lugar que se habita, podría ser definida como una condición conformista, ya que a fin de cuentas, en ese contexto, el ser humano es lo que debe ser, un consumista, en palabras de Don Juan, *quieren más todavía*.

Resulta complejo ubicar nuevos elementos que nos ayuden a comprender el contexto de abundancia en la práctica educativa que cerca a esta familia, en especial desde los adultos, que intentan persuadirnos que el ser humano es en la medida que *hace su vida* y no en el acto de consumirla.

Complejidad que se vislumbra en los propios relatos, cuyo punto de partida es que la existencia se hace con el propósito de *salir adelante*, entonces ¿cómo se puede *salir adelante*, si no se desea siempre más? Por otra parte ¿Cómo se *hace la vida* sin disfrutar de mejores condiciones? ¿No es ese el propósito, que las nuevas generaciones se regodearan por haber consentido el sacrificio en la existencia sus abuelos y padres? ¿Cómo educar en el *esfuerzo* y en *hacer la vida*, si las nuevas generaciones se regodean?

Entendiendo *regodearse*, como la posibilidad de deleitarse y complacerse, según las definiciones académicas, no obstante, en el contexto lingüístico campesino chileno, *regodearse* alude a la posibilidad de elegir entre varias opciones. En este sentido se plantearían las siguientes interrogantes, ¿*salir adelante* y *hacer la vida* implica tener la opción de elegir? ¿la posibilidad de elegir, de regodearse, sería un efecto de escapar de la precariedad de la vida? ¿Existe una incompatibilidad entre regodearse y *hacer la vida* como resultado de la auto-determinación?

Admitimos que son muchas interrogantes, sin embargo, ellas constituyen un ejemplo de la necesidad de un diálogo de saberes, de la importancia de cuidar de los otros para emprender procesos de-constructivos que otorguen dinamismo al mundo cotidiano, re-interpretando y re-significando las condiciones.

Por otra parte, la expresión: *algunos que hacen trabajar el sentido* ¿A qué hará referencia? Partiendo de la noción que “sentido” es un concepto provisional, deliberadamente indeterminado, sin embargo, podemos limitarlo a varios elementos, primero, el enmarcando en la expresión de Don Juan, al exponer que el sentido del ser *es ganarse la vida haciéndola*.

En segundo lugar, sentido como algo que tiene sentido, aludiendo a que resulta comprensible o interpretable en su relación con un contexto, así ¿en qué contexto la existencia *se hace* o *se sale adelante*?

Desde nuestra lectura privilegiamos la disociación; puesto que en apariencia disociamos la unidad: *hacer la vida y salir adelante*, sin embargo, quizás desde otra representación tal división no sea real y sus conceptos solo hagan referencia a variables complementarias que actúan gradualmente según las circunstancias. Así, *hacer trabajar el sentido* exige que el recién llegado se conforme, para no *pasar a llevar* a los otros o bien aprovechando las oportunidades en una actitud de no despilfarrar.

En conclusión, del fragmento narrativo de Don Juan, se desprenderían las siguientes argumentaciones; en primer lugar, que en un contexto de abundancia el recién llegado debe comprender el sentido de regodearse, en un marco donde *la vida se hace*, no se regala, por lo que debe procurar no *pasar a llevar*, en la acepción de no recargar al otro con su carga.

En segundo lugar, la no-determinación de la vida precisa de premisas como que *la vida se hace*, siendo una obligación formarse como ser humano en esta comprensión, situación apremiante en un espacio plagado de medios y recursos por consumir.

En tercer lugar, destacar la posibilidad de *regodearse* de las nuevas generaciones correspondería a una actitud anti-despilfarro, que necesita tener presente el sentido de esas nuevas opciones. Sentido que se re-construye y renueva desde los relatos de precariedad y esfuerzo de los antecesores. Finalmente, se intenta persuadir que los contenidos educativos se configuran en la re-creación del pasado y de los modos existenciales que se dieron en él.

6.2.2 En la crianza: *hay que ir dándole lo mejor*

Fragmento 2, padres⁶⁸⁷

Entrevistadora: Muchos jóvenes dicen que cuando sean padres les darán a sus hijos todo lo que ellos no tuvieron. ¿Qué opinan?

Ana: ellos (los hijos) quieren muchas más cosas de las que les han dado los papás.

Angélica: de darle mejores cosas, más oportunidades.

Ana: si, darle mejores cosas, darles todos los gustos.

Guillermo: siempre va a ser una misma cadena, interminable, porque siempre va saliendo otro sistema de vida, va cambiando el sistema de vida.

Ana: y ahí hay que ir dándole lo mejor.

Guillermo: en vez de darle un latigazo le va a dar dos (risas). Yo no había escuchado a mis hijos diciendo que a sus hijos le iban a dar lo que no tuvieron, no lo había escuchado. Tú lo habías escuchado?

Angélica: es que a ver... en el caso del Chelo, porque él no tuvo mucho estudio, se supone que quiere darle lo mejor a su hija. La Silvana termino su cuarto medio, tiene su título, pero ella quiere más para su hija, ella estudio administración, pero quiere que su hija vaya a la universidad, pero la idea es darle más de lo que uno tuvo. En el caso de ellos, con Juanjo no sé qué más le daría a su hijo. El Pato ni piensa en eso todavía.

Guillermo: mejor que no piense.

Angélica: si la Vivi lo dijera, sería ¿qué? (risas) darle una nana (empleada del hogar) a sus hijos, porque ella no quiere hacer las cosas. Sería lo mejor para su hijo, en el sentido de lo que ella no tuvo.

En estos fragmentos proponemos poner atención a las interacciones que se observan entre *siempre va saliendo otro sistema de vida, va cambiando el sistema de vida; ahí hay que ir dándoles lo mejor; sería lo mejor para su hijo, en el sentido de lo que ella no tuvo*. Tres enunciados que se cruzan en asumir que la crianza para cada nueva generación *sería más regalaa*, porque los padres

⁶⁸⁷ Fragmento extraído del grupo de discusión formado por la generación de los padres y abuelos.

siempre se proponen *darle todo lo que uno no tuvo*, apuntando en distintas direcciones.

El primero considera que los modos existenciales van transformándose, porque salen al camino nuevos bienes simbólicos y materiales. La segunda, en la misma dirección, apunta a que cada generación tendrá nuevas necesidades, acorde a los productos y bienes que se le presenten en el mercado del consumo⁶⁸⁸.

La tercera, apela a la noción que usualmente el ser humano no logra todo lo que desea y ese vacío, intentaría llenarlo obsequiando a las nuevas generaciones. Este último fragmento se inscribe en la lógica de la superación y el progreso, en contraposición a la primera, que se inscribiría en la lógica de la adaptación.

Inscribimos el razonamiento de Guillermo en un argumento de enlace de sucesión, que pretendería explicar el por qué sus hijos, a los cuales les ha dado todo lo que él ha podido/querido (casa, alimento, estudios, etc.) persisten en un discurso que al parecer, consienten como propio de su generación; cuya causa sería que *siempre va saliendo otro sistema de vida*.

Un nexos causal que forma parte de la estructura de lo real, convirtiendo en razonable el acontecimiento y alejando sospechas en torno a sus hijos. La sospecha que ellos no valoran sus sacrificios.

En este marco, la explicitación de la causa, *siempre va saliendo otro sistema de vida*, contribuiría a preservar el saber *darle todo lo que uno no tuvo*, que nutre la práctica educativa y que no requiere re-novarse en cada generación, puesto que tendría el mismo principio rector en el proceso de formarse y relacionarse con el mundo.

Desde otro punto de vista, el razonamiento de Guillermo remite al lugar por la generación, donde sería razonable el argumento de lo generado por la

⁶⁸⁸ Nuevamente estas ideas nos remiten a la noción que el ser humano necesita de un equipamiento lujoso, más allá de cubrir las necesidades vitales. FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 135

generación⁶⁸⁹, es decir, la premisa de dar a los hijos lo mejor, generaría una práctica educativa contingente, que aseguraría una favorable relación con ese mundo, entonces esta práctica sería positiva.

Asimismo, lo generado en la vida moderna se hallaría constantemente en expansión, produciendo una práctica criadora de *dar lo mejor a los hijos, lo que no se tuvo*, en el marco *de salir adelante*, como inherente a la existencia humana.

También podríamos proponer que el discurso se asienta en el tópico de lo menor, que remite a un saber que va desde lo menor a lo mayor afirmativamente, así, señalaríamos que si los padres condicionados por una existencia precaria, pueden hacer el esfuerzo de dar a sus hijo lo mejor, los hijos formados en un mundo menos precario tendrán mayores oportunidades de dar a sus propios hijos lo mejor. Graficando un proceso infinito, ya que *siempre va a hacer una misma cadena, interminable, porque siempre va saliendo otro sistema de vida, va cambiando el sistema de vida*.

Desde otra voz, Angélica nos invita a la polifonía en la materialidad de la crianza, formulando un razonamiento que restringe esta cadena interminable, *sería lo mejor para su hijo, en el sentido de lo que ella no tuvo*. Discurso que intenta interrumpir la naturalidad de la cadena infinita de *dar lo mejor*, y lo hace interrogándose en voz alta, ¿qué es lo que ella no le ha dado a su hija?, llegando a la respuesta: *una nana*.

Angélica construye su argumentación en base a una ilustración, para poder adherirse a la regla que sus hijos no tienen todo lo que valoran, desean o necesitan. Al enunciar estas ilustraciones, produciría en sus interlocutores dos efectos, el efecto de argumentar para persuadir de adherirnos a la regla o el efecto contrario, quitarle presencia a la regla a través de otras ilustraciones, para ello se observa un acuerdo concreto entre los interlocutores, *en vez de darle un latigazo le va a dar dos (risas); si la Vivi lo dijera, sería ¿qué? (risas) darle*

⁶⁸⁹ VERA CRUZ, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*, op.cit., p. 43

una nana a sus hijos o *Juanjo no sé qué más le daría a su hijo*. Distinto se valora la ilustración en relación a sus otros hijos, Chelo y Silvana, donde nos inclinamos por la hipótesis que el uso de la ilustración buscaba más que nada rechazo a la regla.

En consecuencia, el argumento de la ilustración pareciera aumentar la creencia que ella ha dado a los hijos lo que necesitaban en su proceso de formación. Además, se aprecian evidencias que apoyarían el modelo: *Juanjo no sé qué más le daría a su hijo* Juanjo representa el modelo desde el cual se concluirá que él ha tenido todo en su proceso de crianza, corriendo el riesgo de convertirse en un anti-modelo, en el momento en que expresa *que le dará a su hijo lo que no tuvo*. Nos atrevemos a especular que esta actitud podría llegar a ser calificada como deplorable, juzgada desde el acto de no estar conforme con lo que se le ha dado.

La máxima “conviene llevar la vida acorde a los tiempos”⁶⁹⁰, podría convertirse en una regla para esta familia.

¿Por qué surgen estas incompatibilidades? Una posible respuesta sería la noción de jerarquía que inunda los razonamientos, el valor inminente de una diferencia, ya sea de grado o de orden, que acentúa lo que los separa en una lógica evolutiva y de progreso, desempeñando un papel muy importante, al tiempo que sintoniza con el tipo de narrativas dominantes. *La Silvana termino su cuarto medio, tiene su titulo, pero ella quiere más para su hija, ella estudio administración, pero quiere que su hija vaya a la universidad*.

Una división de orden que podría llegar a originar un cambio de naturaleza en las aspiraciones de la práctica educativa ¿En qué momento se ha de fijar el límite para que eso hijos sean, es decir se *ganen la vida*?

De este modo, las formas elementales de la práctica educativa que se desprenden del símbolo cultural *dar al hijo lo que no tuvo*, asociadas a una

⁶⁹⁰ AUGÉ, M. (2004). *¿Por qué vivimos?* Barcelona: Gedisa, p. 19

crianza regalaa, se sostienen, desde nuestra interpretación, débilmente en el marco simbólico que define la vida como una acción de *hacer y ganar*.

Presenciamos una crianza -no exenta de conflictos- que tiene como finalidad formar en la capacidad de *hacer y ganarse la vida* y que incluye entre sus pautas, dotar a las nuevas generaciones de un mejor pasar, lo cual irremediablemente disminuirá lo apremiante de *hacer la vida*, ya que muchas de las condiciones de bien-estar han sido regaladas. Por lo tanto, en este contexto ¿dónde encontrará sentido esta finalidad educativa?

Por otra parte, la idea de *dar lo mejor a los hijos* y co-formar una crianza regalada, puede interpretarse como una necesidad de sentido, de unión y de filiación con otros, comprendido como un eslabón en una cadena de sucesos en cuyo caso la práctica pedagógica se centraría en mantener un vínculo con los otros, como un relato colectivo que surge del pasado, para iluminar el presente y renovar el futuro, inscribiéndose en una filiación y sujeción.

Desde esta polifonía de formas e interpretaciones, podemos presumir que las líneas argumentativas que dispara la expresión *se han criado regalaos*, desde las expresiones complementarias en el fragmento, darían lugar a diversos razonamientos. El primero, aludiría a que la mayor parte de la generación de los hijos tiene lo que sus padres no tuvieron, lo que no justifica la apropiación por parte de éstos de la expresión: *darles lo que no tuvimos*, pues el uso de esa expresión pone en tela de juicio el valor del sacrificio al que han consentido los padres.

En segundo término, la explicitación de una cadena de sucesos que origina nuevas formas de vida en las sociedades, puede justificar que las nuevas generaciones re-creen la premisa educativa: *darles lo que no tuvimos*. En tercer lugar, admitir la cadena de sucesos supone que en un momento determinado se producirá un quiebre en que la naturaleza de la práctica educativa tendrá que desprenderse de la premisa: *darles lo que no tuvimos*, si estiman necesario sostener la norma que la vida *se hace y se gana*. Por último, asumir lo más

inquietante para las singulares aspiraciones educativas de este grupo familiar, que cada nueva generación *tenga regala la crianza*.

6.2.3 En la crianza: *la cuestión es aprovechar la oportunidad*

Fragmento 3, hijos⁶⁹¹

Daniel: *la vida de ahora, comparada a la de antes... antes no existía lo que era el computador, los juegos, internet, costaba mucho más antes estudiar, estudiar antes era más complicado... antes que ahora.*

Silvana: *igual antes al colegio había que ir a pie, ahora no, bus o furgón.*

Daniel: *antes la vida era más difícil por el hecho que habían menos oportunidades y ahora hay más oportunidades, están en que ellos las aprovechen.*

Silvana: *a eso se refiere que están más regalaos, comparándolos con antes con lo de ahora.*

Viviana: *no sé.*

Silvana: *por ejemplo al Chelo... tenían que ir caminando, con sol o con frío*

Viviana: *a mí me vienen a buscar...*

Silvana: *a eso se refiere*

Chelo: *a quién no le gustaría que la pasen a buscar afuera y la dejen en la puerta del colegio y luego la vengán a dejar a la casa, aunque este lloviendo. Yo encuentro que no saben pensar, quieren irse en bus, no po... si la cuestión es aprovechar la oportunidad.*

Entrevistadora: *pero asociado a lo que ustedes decían anteriormente sobre la experiencia, que la vida te da herramientas para defenderte, por ejemplo, tomar el autobús no sería una de ellas?*

Viviana: *me están quitando.*

Daniel: *en el fondo le estamos quitando herramientas, porque va a llegar un momento en que ella tiene que aprender a defenderse sola y por sí misma.*

Pato: *él del furgón la va a defender (risas).*

Silvana: *es como contradictorio lo que estamos diciendo, porque si le estamos enseñando y le estamos diciendo... porque, como nosotros estudiamos, a lo como ellas están estudiando... están regalaas, pero yo a la Javi no la bajo del furgón, por una cosa de miedo de lo que le pueda pasar.*

Daniel: *ese miedo la está intimidando a ella y eso tarde o temprano la está haciéndola más débil, en ese sentido.*

Juanjo: *La idea es que los padres se sientan más seguros, que van a llegar bien a su casa... tienen la seguridad.*

La expresión *se han criado regalaos* presenta una gran riqueza, por la posibilidad incesante de descomponerla, aunque en algunos discursos apela a propiedades o características concretas que la acotan, sin embargo, no llegan a

⁶⁹¹ Fragmento del discurso generado en una discusión de grupo moderado por la investigadora.

agotarla; planteándose el desafío de asumir re-construir relaciones entre los referentes de los símbolos usados, admitiendo que el grado de convencionalidad de las propiedades presentes en *se han criado regalaos* es unívoco en este relato.

Aún cuando no deja de ser un símbolo histórico-cultural que hace referencia a la forma y amplitud de fijación de ciertos saberes de una comunidad. Lo mismo desde otro ángulo, la mayor convencionalidad de las expresiones aquí vertidas, significa que estas se cuestionarían menos, no obstante, seguirían siendo relativas.

Este fragmento señala un mosaico de enunciaciones, posiciones y creencias, manifestándose en cada una de ellas la co-presencia de dos o más voces, que desembocan con frecuencia en una polifonía más o menos generalizada, que se contrapone a un monologismo autoritario.

Comprendemos que representa un fragmento en que no solo dialogan las voces presentes, sino también los terceros, por ello, para interpretar este discurso, no podemos dejar de lado que en él existe una zona medianera, en que coexisten narrativas⁶⁹², invitándonos a estar alerta a los espacios, los tiempos y movimientos involucrados en esas ficciones contingentemente re-creadas.

En la nueva situación que signifique dialogar en torno al tema de la práctica educativa, las percepciones y sus acciones están sujetas a “patrones internalizados”, que se ven afectados por “la novedad de la experiencia”, lo que a su vez es “filtrado a través del sistema de presuposiciones que determina la comprensión y por ende el intercambio social”⁶⁹³.

Desgajándose, que la finalidad esbozada en la mayor parte de los diversos discursos emitidos por los hijos mayores, aboga a que sus hijos experimenten la

⁶⁹² vid. BAJTÍN, M. (2002). *Estética de la creación verbal*, op.cit., vid. LARRAÍN, A., & MEDINA, L. (2007). Análisis de la enunciación. Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso, op.cit., vid, MARTÍNEZ, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. En R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos* (págs. 197- 214). Buenos Aires: Biblos.

⁶⁹³ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., p.130

vida, ya que ella entregaría los insumos y las herramientas para *defenderse* de los otros y disminuir las posibilidades que los *pasen a llevar*, sin embargo, esto ocuparía un rol secundario en las posiciones que han adoptado en los enunciados que a continuación presentamos. En ellos se aprecia la relevancia del tema de la seguridad de sus hijos en el presente, intentando retrasar en el tiempo la ex-posición de éstos al mundo.

...porque, como nosotros estudiamos... a lo como ellas están estudiando, están regalaas, pero yo a la Javi no la bajo del furgón por una cosa de miedo de lo que le pueda pasar.

Daniel: *ese miedo la está intimidando a ella y eso está tarde o temprano la está haciendo más débil, en ese sentido.*

Juanjo: *La idea es que los padres se sientan más seguros, que van a llegar bien a su casa, tienen la seguridad*⁶⁹⁴.

Aceptamos que los participantes realizarían el proceso de re-ubicación de saberes, por medio de la memoria que frente a las nuevas condiciones materiales de existencia se transforma, proponiendo nuevas combinaciones como formas de resolver conflictos.

Se observa en los enunciados de Daniel, fricciones que se originan en la co-existencia entre dos finalidades: *tener experiencias* y que *los padres se sientan más seguros*, valorándose como incompatibles, por lo que en la acción diaria se privilegia la segunda.

Esta incompatibilidad se resolvería recurriendo al argumento de lugar, de lo mayor, lo que tiene mayor posibilidad, es más verdadero, por tanto, es más probable que le pase algo a sus hijos a esta edad, (generalmente se piensa en daños físicos) que los *pasen a llevar* cuando mayores, ya que se presume que *sus estudios* los protegerán.

También se puede presumir, que dichas fricciones se resolverían desde el tópico de la causa final, recreada así: conservar al hijo sin daño, sería la causa primera, que mueve todas las demás causas, siendo el fin más abarcador de la práctica criadora, tal como se enuncia en este discurso.

⁶⁹⁴ Enunciados del fragmento 3 de este capítulo.

Asimismo, proponemos que tales tensiones se suavizarían desde el tópico del todo modal, que emplea restrictivamente la experiencia, quedando de esta manera, la experiencia enseña cuando eres adulto. De este modo, experimentar el mundo sería propio en la formación del ser humano en la adultez, no en la niñez.

Sumando y restando las posiciones y sus asideros tópicos, pareciera que estamos frente a saberes disonantes, resultado de la tensión entre las finalidades de la práctica educativa heredadas y las enmarcadas en fuerzas sociales que actúan en un presente abrumador (la seguridad), originando una práctica criadora que se asigna propósitos distintos de los que consideraron las otras generaciones; aún cuando se intenta retener esas finalidades y su significado original, posiblemente, porque la reconocen eficaz en el cuidado⁶⁹⁵ del recién llegado.

“Uno trata que en la burbujita en que uno está criando, ir explicando cada cosa de acuerdo a su edad, para mí todavía están muy chicos, claro, aquí la vamos a buscar en furgón a la escuela, pero ellas hacen un esfuerzo de otra manera, por ejemplo la Vivi y la Javi en el verano trabajan, entonces ellas saben lo que significa, lo saben de otra manera, es una cosa por otra”⁶⁹⁶.

Este enunciado ejemplifica como los padres buscarían otras maneras de reconocer y re-crear prácticas educativas acordes a las finalidades que se han transmitido de generación en generación y que se rigen por *el esfuerzo*, como manera de encarnar de mejor forma la esencia de un ser ahí hacedor.

Todo esto se relaciona con una expresión anteriormente mencionada en otros discursos, *ahora hay más oportunidades... están en que ellos las aprovechen*, que al asociarse con *están regalaas* adquiere un nuevo matiz, bajo la mirada del argumento del despilfarro, que en la acción de re-crear esta narración, quedaría de la siguiente manera: una crianza *regalaa* es una oportunidad que se debe

⁶⁹⁵ Cuidado en el sentido de responsabilidad, vid. NODDINGS, N. (2011). Relational Autonomy, op.cit.

⁶⁹⁶ Palabras de Silvana, enunciadas en el mismo contexto discursivo del fragmento 3

aprovechar para *salir adelante* y *ser más* que los predecesores, en la lógica que cada encarnación de la esencia debe ser mejor.

También podría re-crearse así; tener una crianza *regalaa*, da origen a mayores expectativas y exigencias hacia los recién llegados, para que éstos logren ser o tener, lo que sus padres no fueron o no tuvieron, un razonamiento que remite al tópico de menor a mayor. A mayores comodidades, mayores posibilidades de ser lo que debe ser, poniendo de relieve las ventajas de nuevos lugares y acontecimientos, una posibilidad mayor de *ser otro*.

En consecuencia, una práctica educativa que se nutre de estas concepciones, se inscribiría en la no abdicación a los hechos con lo que fueron formados los recién llegados en este mundo, para no renunciar así a su modo de *hacerdor*. De esta forma, aprovechar las oportunidades significa poner en juego lo que se ha dado, con aquello que cada ser hace en el momento de tomar las decisiones, en el momento de responder al mundo.

Se aprecia que la biografía de este grupo familiar, así como la genealogía de la práctica educativa, constituyen una historia de la unidad a través de la diversidad, de la continuidad a través del cambio, de los cuales se sirve para formular principios orientadores.

Presumimos que la expresión *estar regalaas*, busca reforzar una historia de esfuerzo, desde el tópico menor a lo mayor, lo que en una re-construcción discursiva tomaría la siguiente forma: con las menores oportunidades *salimos adelante*, entonces, con sus mayores oportunidades, mayor probabilidad que *salgan adelante*.

Formulación que invita a conjeturar que dentro marco del concepto *regalao* se introduce indirectamente el concepto de esfuerzo. Ambos corresponderían, aparentemente, a la misma realidad, disponiendo que el primero solo cobrará significado en relación con el segundo. Por añadidura, en la disociación esfuerzo/regalao, el primer término sería el más valorado, sin embargo, solo se haría presente en su relación con el segundo, anunciando una co-existencia.

Análogamente, si formulamos en términos disociativos la relación ganar/regalao, esto nos ofrece una visión del sentido de la existencia, además de evidenciar jerarquías que se fundan en otras parejas, por ejemplo, esencia/acto, realidad/apariencia o libertad/esclavitud, donde “el segundo término es lo contrario del primero y los términos primeros guardan una coherencia e interacción que los refuerza, otorgándoles mayor valor, por tanto, no es accidental que ocupen ese lugar”⁶⁹⁷.

Estas parejas nos ayudan a reflexión en torno a las tensiones entre los dos presupuestos: *ganar* y *regalao*, así como sobre algunas acciones emprendidas desde esta tensión.

Ilustrativamente, *lo que ustedes decían anteriormente sobre la experiencia, que la vida te da herramientas para defenderte, por ejemplo tomar el autobús no sería ya una de ellas?* Frente a lo cual, Viviana reacciona señalando: *me están quitando* ¿Quitando oportunidades? Oportunidades para re-novar o reconstruir el mundo, para experimentar el mundo, para relacionarse con el mundo o aventurarse en el dominio público.

La posición de Viviana aporta vida y polifonía al diálogo, pues ella intenta desestabilizar la lengua unitaria, provocando un espacio de conflicto de interacciones que provocaría una reflexión y un cambio de posesión. La unanimidad inicial tambalea, obligando a realizar ajustes y acudir a nuevas premisas y lugares. Ayuda también la broma de Pato: *él del furgón la va a defender*, que colabora en disminuir el valor del aprendizaje para *defenderse*.

Al retomar la idea *me están quitando*, ella nos remite a la condición en que al ser le va su existencia, lo cual se concreta en su ex-posición al mundo, la no exposición, por otra parte, significaría arrebatarle la posibilidad de ser, además de negarle la posibilidad de considerarse heredera legítima de un legado cultural que pareciera ser un empotrado firme, que se actualiza y realza en los discursos de sus progenitores.

⁶⁹⁷ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p.675 y ss.

Ese miedo la está intimidando a ella y eso tarde o temprano la está haciendo más débil, en ese sentido, nos muestra que la clave, desde nuestro punto de vista, estaría depositada en *ese sentido*, restringiendo con ello las consecuencias de la protección, circunscrita a algunos aspectos de la vida, no de forma universal.

La protección podría aparecer favorecedora de la posibilidad de impregnarse de su mundo, para así partir de algo dado, algo estable desde lo cual poder transformar.

Desde esta perspectiva, la adhesión a este argumento es casi unánime, especialmente en la actualidad, donde existiría una aceleración constante sumada a la liquidez de sus formas, educando para adaptarse a ese cambio y fluidez, no permitiendo que se “trasmita una herencia y perdiendo uno de los mayores pilares de la estabilidad, el pasado”. De esta forma, el cuidado del que presumen, expresaría unos propósitos criadores/educativos que se enmarcan en la intención de “no arrojarlos de nuestro mundo”⁶⁹⁸.

Desde sus discursos podemos comprender, que el saber *se han criado regalos* corresponde a un contenido educativo de la formación del ser humano, que apunta a un pasado más que a un futuro. Formulando que la crianza/educación es una praxis intencional, reflexionada, crítica y móvil.

A este respecto, cualquier ser humano que se ocupe en tareas de crianza, posee ya alguna teoría -no menos que quien se dedique a cometidos teóricos- en virtud de la cual desarrolla sus prácticas, evalúa sus logros y vislumbra sus contradicciones. *Es como contradictorio lo que estamos diciendo, porque si le estamos enseñando y le estamos diciendo, porque, como nosotros estudiamos, a como ellas están estudiando, están regalaas.*

Resistencias que se presentan cuando se intenta conjugar prácticas y finalidades educativas, configuradas en distintos contextos, es así como Silvana

⁶⁹⁸ ARENDT, H. (1996). La crisis de la Educación, op.cit., p. 191

señala: *he tratado de lo antiguo y lo moderno... he tratado de compaginar las dos cosas para criarla bien, no sé cómo me ira a salir, no sé cómo.*

Anunciándose la práctica criadora como una acción de constante tensión y negociación de significantes culturales, que se materializan en los modelos de crianza ofrecidos por las generaciones anteriores, versus los modelos de crianza de una sociedad moderna, que según Arendt postula “un mundo infantil autónomo del dominio de los adultos, con una práctica educativa libre y la sustitución del hacer y del trabajo por el juego”⁶⁹⁹.

Tensiones que quizás se ven potenciadas por imbuirse en narrativas pedagógicas que se formulan al margen de la premisa que “el saber y los significados del hacer acontecen en situacionalidad, lo que representa que aprender se hacen en función de formar parte de una comunidad”⁷⁰⁰.

6.2.4 Primer interludio narrativo

En el pasado, cuando la existencia dependía de la comida y el vestido, María trabajaba y trabajaba, ocupada en las labores del cuerpo por los otros que no le permitían el descanso físico para refugiarse en la contemplación. Ella experimentaba la precariedad de la existencia, la novedad del devenir a través de los sentidos. En esa experiencia se adaptaba a las exigencias que el medio le ofrecía, así ella accedió a que sus hijos fueran a la escuela y en apariencia fuesen como los otros, pero con el transcurrir del tiempo, la precariedad se hizo sentir y esos hijos fueron ocupados por los otros. Los hijos consintieron ser ocupados y experimentaron la existencia a la intemperie. En ese existir encarnado, ellos recogen cada fragmento de los diques, formando los resguardos que los protegen de los otros y de la embestida del devenir.

Con esos fragmentos y la labor de su cuerpo construyeron los diques para sus propios hijos. María observa cómo sus nietos se apertrechan en ellos, sin esforzarse o salir a experimentar. Observa con temor como sus hijos recogen

⁶⁹⁹ IBÍDEM, p. 195

⁷⁰⁰ WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., p. 134

más y más fragmentos para asegurar el dique y proteger a sus nietos y se pregunta ¿Cuándo harán mis nietos su propio dique? Ella cree que no lo harán, ya que sus hijos lo han hecho tan seguro y con tanto esmero, que el dique se ha transformado en un regalo que les impide hacer su vida. Un regalo por el cual ellos no deben dar nada a cambio.

6.3 SEGUNDA CRIANZA: *DEVOLVER LA MANO*

Sabemos que existen numerosos tropos relacionados con manos, hemos escuchado y enunciado muchos de ellos: échame una mano, para solicitar ayuda; tiene buena mano, para mostrar habilidad; pedir la mano, en referencia a alguien solicitado en matrimonio; hare todo lo que esté en mis manos, para indicar poder; en esta empresa faltan manos, por indicar que faltan personas; mano de obra, para indicar el conjunto de obreros; mano dura, para demostrar severidad, etc.



Figura 11: Plantando lechugas en el huerto de los abuelos. Foto tomada durante el desarrollo del trabajo de campo

De esta manera, la mano como símbolo cultural ha tomado diversas acepciones, en la Edad media, adopta la representación de las tensiones ideológicas y sociales, como signo de protección y de mando, un ejemplo claro es la mano de Dios, por otra parte, es signo de trabajo del laborante. Simbólicamente, la mano transitaba entre la redención y la humillación. Lo

mismo ocurría en la época feudal, donde simbolizaba vasallaje, el vasallo ponía sus manos en las del señor en señal de obediencia, también de confianza⁷⁰¹.

Devolver la mano sería una expresión que surgiría de la identificación del fenómeno de la crianza con el cuerpo, donde las manos serían las hacedoras de la crianza, sedes del hacer, en las que se representaría la formación del ser humano. Una asociación que definiría la crianza como una experiencia sensible.

Desde el contexto discursivo y especialmente extra-discursivo, *devolver la mano* es una expresión que requiere poco esfuerzo para ser comprendida, siendo muy utilizada en el contexto chileno, donde es asociada, entre otras cosas, a la idea de que nada es gratis, teniendo como antinomia *valerse por sí mismo*.

En el contexto más convencional, esta expresión remite principalmente a la práctica protagonizada por mujeres, que circulan del cuidado de sus hijos al cuidado de los padres ancianos, algunos harían alusión a *devolver la mano* con amor en el cuidado a los padres cuando ya son mayores⁷⁰².

Desde otro punto de vista, *devolver la mano* es un enunciado con una función evocativa e informativa, que cuenta con valores estéticos y expresivos. Así, estética y expresivamente, tendría la función de agradar los sentidos, evocando a un ser concreto, de carne y hueso, lo que genera una concepción de cuidado en y desde el cuerpo, mismo que solicita intimidad y complicidad, siendo el ahí desde donde se espera el cuidado. Un cuidado proporcionado por uno de tu propia sangre, situando y encarnando el vínculo inter-generacional.

Una lógica que remite a la ética del cuidado, a la lógica existencial de criar y ser criado en una acción dialógica.

⁷⁰¹ LE GOFF, J., & TRUONG, N. (2003). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires, Paidós, pp. 129-144

⁷⁰² En Chile, por ejemplo, algunas encuestas indican que dos de cada tres chilenos considera que es una obligación de los hijos cuidar a los padres cuando ellos no puedan *valerse por sí mismos*. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. ADIMARK. (2010) Encuesta Nacional Bicentenario (2006-2010) Los chilenos del Bicentenario.

El símbolo que representa la mano alude inconfundiblemente a la corporeidad, como el espacio donde tiene lugar el complejo juego de mecanismos históricos, políticos, económicos y culturales de la materialidad de la existencia⁷⁰³.

En consecuencia, el acento en la corporeidad de la expresión *devolver la mano*, se singulariza en poner en el centro las manos, el cuerpo no es tratado como un todo, la tensión no es equitativa, ella se centra en las manos; manos que hacen.

No se buscaría *devolver* el corazón, ni la cabeza, que representan cosas muy distintas. La expresión no remite a un cuerpo unificado, lo que nos lleva a pensar que tampoco se despliega ese *de-volver* a todos los aspectos, sino que se restringe a la labor, especialmente si es asociado a *valerse por sí mismo*.

Se consiente que la mano conduciría la crianza y el cuidado del otro, adquiriendo un carácter material fuera del lenguaje y la representación. En ella se encontraría la vitalidad y materialidad de la condición de laborante del ser humano, que asume el modo de *hacerdor*. Las manos ocuparían un lugar central en la crianza porque a través de ellas, es posible. Desde y en ellas se establecería esencialmente el cuidado del otro.

En suma, en las manos se instaura la temporalidad y espacialidad de la crianza, no se les consideraría objetos, ya que de ellas y con ellas se forma la vida, ellas darían expresión a las finalidades educativas. Por tanto, no serían el lugar desde donde llegamos al otro, sino que a través de ellas se lograría ser sentidos por el recién llegado. Las manos envolverían su crianza.

⁷⁰³ En la línea del pensamiento de Preciado. PRECIADO, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima, pp. 12 y ss.

Tabla 6: Propiedades proyectadas del tropo “devolver la mano”

DEVOLVER LA MANO= VALERSE POR SÍ MISMO	
Propiedades proyectadas de <i>devolver</i>	Restituir a una persona lo que poseía Volver una cosa al estado que tenía Corresponder a un favor o a un agravio Entregar de nuevo Volverse/dar la vuelta/regresar Entregar a una persona lo que había prestado Volver a donde estaba o como estaba antes. Retornar
Propiedades proyectadas de <i>mano</i>	Extremidad del cuerpo. El término anatómico manus viene del latín manipulus: el hombre tiene manos para manipular. Instrumentos de investigación más que de locomoción.
Propiedades que se asignan a la práctica criadora/educativa	Cultivarse como persona implica corresponder a un favor o un agravio. Relacionarse con el mundo es volverse al otro. Renovar y re-constituir el mundo es re-tornar a ser criado por los otros. Experimentar el mundo en relación con la naturaleza, con el ser humano y los seres espirituales de la mano del otro. Hospedar a un recién llegado implica formarse para ser hospedado en la vejez. Ser persona implica volver a como estaba antes, en compañía de los que han hospedado. Lo entregado en la práctica educativa es un préstamo que se debe restituir al criador.

Autoría propia: Las definiciones y conceptualizaciones que constituyen esta tabla fueron extraídas de diversas fuentes, especialmente, diccionarios y enciclopedias.

Al poner la corporeidad en primer plano se pone énfasis en que toda experiencia humana procede de una posición corporal, ofreciéndonos una visión muy útil para la comprensión de las prácticas educativas de este grupo familiar, definiéndola como una práctica corporal contextuada.

Ello se desprende de significados que se extraen de algunas expresiones, en primer lugar de los abuelos: *cuando era chiquillo se allegaba más a nosotros, pero ahora que está pololeando (de novio) ya no; estando ahí mismo y que yo lo crie... no viene; yo sufrí mucho para criar a mis hijos, pero mis hijos no han sabido responder lo que yo sufrí con ellos; si tenía un pan primero para mis hijos y luego para mí.*

En la generación de los padres, aunque más difusa, la corporeidad está anunciada así: *como pecas pagas; si alguien te dio, tenís que responderle, cuidarlo, devolver la mano; depende como haya sido la persona*, una práctica educativa más asociada a la acción de dar y recibir y al nexo de causa-efecto.

En la generación de los hijos/nietos la corporeidad se asocia a la totalidad del ser y también al nexo causal; *la misma forma de criar, yo crio igual que él; no puede estar siempre la gallina con los pollitos debajo del ala*.

Desde las proyecciones elaboradas a partir de los semas de la expresión que nos ayuda a comprender la situación de la crianza desde lo nombrado, admitimos que esta haría referencia a un patrón no lineal en la formación del ser humano y las voces en torno a ella expresarían ideas encarnadas, fuertemente asociadas a las entidades a las que se refieren.

En otras palabras, buscarían expresar la imbricación de la existencia humana. *Devolver la mano*, daría cuenta de una serie de palabras que pasan por el filtro del hacer, brindando un anclaje cierto de la existencia humana. En este marco, la relación inter-generacional sería el pilar básico *del paso por este mundo*, situación que para regenerarse dispone de un eslabón entre las generaciones, constituido en la posibilidad de proteger, amparar y cuidar al otro.

Devolver la mano connota mutualidad, “al criar, lo criado te cría”⁷⁰⁴. En otras palabras, volverse al otro, re-tornar, situación que es indesligable de la sensibilidad de dejarse criar, una condición básica para *hacer la vida y salir adelante*.

En esta línea, encontramos en las expresiones complementarias, la idea que la actitud de hospitalidad “implica una digestión larga, lenta y por ratos quebrada”⁷⁰⁵, ya que el de-venir es una ardua e incierta faena, por estar

⁷⁰⁴ RENGIFO, G. (2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico, op.cit., p. 58

⁷⁰⁵ IBÍDEM.

permanentemente abocado al afuera, al exterior, a eso que le anuncia lo otro, en una necesidad de desvivirse por el otro⁷⁰⁶.

6.3.1 En la crianza: se espera *estar ahí*

Fragmento 4, abuela⁷⁰⁷

Señora Rosa: pero estando con vida y salud yo me encuentro bien, pudiendo hacer mis cosas, de no valerse de nadie, porque ahora como usted ve, ahora los hijos, no es por nada, por decirle a usted o a nadie, pero eso está visto, ahora uno cría y no sabe lo que cría, porque cuando ya están grandes, miran a los padres como na, no hacen juicio a los padres y dicen no estoy ni ahí con los viejos y aquí y allá. Yo he escuchado mucho, por eso es triste llegar a viejo, porque hay muchos hijos que no les importan sus padres, estando bien ellos y todo, no están ni ahí. Aquí pasa mucho, a los padres los dejan abandonados, ni siquiera los van a verlos y si los van a ver: cómo estai? así no más. Los hijos de ahora están muy malos, malos, malos, malos.

Indudablemente en este fragmento discursivo, Doña Rosa se propone convencer que los hijos no mantienen una relación con los padres. Intentaría además, persuadir que la causa de aquella des-vinculación respondería a una actitud individualista y egoísta de los hijos, *estando bien ellos y todo, no están ni ahí*. Una actitud ensimismada, que no sería la mejor encarnación de la esencia del ser, de un ser cuya existencia es un *aquí* con otros, en cambio ellos *no están ni ahí*.

Desprendiéndose, que en la formación de los recién llegados es inmanente la condición *de estar ahí*, con presencia e involucramiento de los partícipes en esa interacción. No se concibe una crianza en que unos dan y otros reciben, donde unos son activos y otros pasivos, se trata, más bien, de una crianza en que ambos son convocados en la formación de existencias entrelazadas⁷⁰⁸.

⁷⁰⁶ LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*, op.cit.

⁷⁰⁷ Fragmento de conversación de la señora Rosa con una vecina que la visita en su casa.

⁷⁰⁸ Buber diría: “La actitud del ser humano es doble según la duplicidad de las palabras básicas que él puede pronunciar. Las palabras básicas no son palabras aisladas, sino pares de palabras. Una palabra básica es el par Yo-Tú [...] Por eso también el Yo del ser humano es doble” BUBER, M. (1995). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores. p. 7

Estar ahí daría cuenta de una mutualidad, de aprender a reconocer y asumir que en los que te han criado hay algo del criado y viceversa, dando lugar a un vínculo que se debe cuidar, pues solo en él se puede hacer frente, parcialmente, a la vulnerabilidad de hacer la vida.

En otras palabras, se ha de reconocer la legitimidad y responsabilidad de participar en la co-formación de existencias y sus realidades, el *estar ahí* del otro nos permite valorarnos, conservarnos humanos, justificarnos como tales. Justificación que solo puede descender del exterior, especialmente de un exterior que co-formó tu existencia desde el cuerpo, desde los sentidos, desde las penurias, desde lo mismo⁷⁰⁹.

El no *estar ahí*, implica un dolor para el otro, un agravio, un vacío que lo hace más frágil, *miran a los padres como na; los dejan abandonados, ni siquiera los van a verlos; cómo estai? así no más*. Dolor e impotencia que se concreta en la aliteración: *muy malos, malos, malos, malos*.

Inferimos que Doña Rosa desea que el auditorio se adhiera a su crítica hacia lo desfavorable de la actitud de los hijos, acudiendo a la capacidad de emocionarnos. Cómo no hacerlo, si utiliza figuras tan conmovedoras *como na*, es decir, ser nadie para los hijos, configurando la posición extrema de un ser que en su convivencia diaria no ha sido considerado por los otros, pues pasa inadvertido en su quehacer cotidiano.

Consentimos que nos conmueve el anuncio que los únicos seres a los que tuvo, presuntamente, la oportunidad de mostrarse, ahora no la miran y no la implican en sus vidas. Cómo no sentirse interpelado por aquellos seres que anuncian que necesitan de los otros para ser, que no les basta una conversación superficial, sino que anhelan un diálogo real y que al otro le importe su existencia, ya que los hijos son las únicas redes que han construido, pues se le ha ido la vida construyendo soportes para esos hijos.

⁷⁰⁹ *No está ni ahí*, graficaría una incapacidad de respuesta, desde la perspectiva de Noddings. NODDINGS, N. (2011). Relational Autonomy, op.cit.

Desde la perspectiva de Doña Rosa, los hijos, en la actualidad, se constituyen como seres humanos distantes de sus progenitores, ellos se estarían formando en otras redes, que no les permitirían volverse al otro que le dio morada en sus primeros años. Apreciamos claramente que su estallido ético no se dirige a los padres, ni a los abuelos.

Pero, ¿qué provoca los quiebres en la recursividad de la crianza? Doña Rosa denuncia, *ahora uno cría y no sabe lo que cría*, aunque lo haga desde diversos sujetos enunciativos, prima aquel que actúan como referencia ideológica, intentando constituir un sistema de evaluación social, presentado como lo común de las relaciones inter-generacionales actuales, centrándose principalmente en tres ámbitos, en primer lugar, la importancias de seguir *valiéndose por sí misma*, ya que los que un día crió no cuidan de ella.

En segundo lugar, la responsabilidad de la falta de mutualidad en la formación del ser humano recaería en las nuevas generaciones, ellos son los *malos, los que no están ni ahí*. Por último, la práctica criadora es incierta en sus resultados, *ahora uno cría y no sabe lo que cría*. Incierta por el bombardeo de elementos culturales y la exponencial elaboración de objetos para liberar del *hacer el ser ahí*⁷¹⁰.

De esta manera, podemos comprender que la maternidad sería una relación con otro, y aún siendo otro existe una relación, hay una crianza, en que hay presencia de a lo menos dos seres tomados de la mano. En este sentido cabría la siguiente interrogante ¿Él que cría sin saber lo que cría, ha despreciado la autoridad y se niega a asumir la responsabilidad del mundo al que ha traído a sus hijos, limitándose solo a mostrar su desagrado frente a estos⁷¹¹? ¿Existiría conciencia de culpa y por tanto, conciencia de responsabilidad en algunos

⁷¹⁰ También podemos comprenderlo en el marco que denuncia Larrosa, respecto a que hoy la vida está organizada para que nada pase. LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, op.cit., p.89.

⁷¹¹ Desde la perspectiva de Buber, se podría señalar que en esa crianza no significó “nos pasamos el uno al otro”, restringiéndose a “me pasa algo” o “le pasa algo a él”. No quedando un resto, es decir, “un entre”. BUBER, M. (1967). *¿Qué es el hombre?*, op.cit., p. 148

padres? ¿Qué efectos tiene en lo incierto de la crianza la premisa: *valerse por sí mismo*?

En el intento de entregar pistas para esbozar respuestas, podemos detenernos en el enunciado inicial del fragmento discursivo. Doña Rosa manifiesta una valoración social por la capacidad de *valerse por sí misma* y de conformidad con lo que tiene, desprendiéndose de ahí que ha sido mérito suyo, porque *se lo ha ganado*.

Sin embargo, esa valoración se ve torcida por el enunciado: *yo me encuentro bien*, que aludiría a una división entre ella y los otros, acentuada con el sema *yo*, que nos remitiría en un primer momento a re-crear el siguiente razonamiento: yo estoy bien con lo que tengo, a pesar de la posibilidad que los otros valoren que no es suficiente.

Ella en su calidad de protagonista del enunciado, pone énfasis en su capacidad de definir por sí misma que es lo que valora como estar bien, aunque luego, da un giro, *porque ahora como usted ve, ahora los hijos...* sucumbiendo el *estar bien*, ya que al usar el sema: *porque*, el primer enunciado pasa de ser una causa a ser un efecto, cuya causa es *ahora, los hijos*.

Pareciera que *valerse por sí misma*, estar sana y viva, no es valorado positivamente, siendo tan solo el discurso obligado para seguir ahí, manteniéndose en pie. Constatamos, que el detalle que ella enuncia, remite más bien a una valoración negativa del *valerse por sí misma*, como condición inevitable frente a la certeza que el otro no está presente. Una situación real pero despreciada, lejos de un ideal. Un ideal que se infiere, re-creándolo: una buena vida es estar en compañía, cuidada por los hijos, unida a ellos, vinculados re-creando un lazo.

Doña Rosa no menciona un estar mal por la ausencia de los hijos, sus enunciados se imbrican en diversas y complejas relaciones, algunas se asientan en la posible respuesta activa del otro, *no es por nada, por decirle a usted o a nadie*; otros enunciados apelan a la relación valorativa de una voz ajena: *yo he*

escuchado mucho, por eso es triste llegar a viejo, porque hay muchos hijos que no le importan sus padres, estando bien ellos y todo, no están ni ahí. Aquí pasa mucho, y otras remiten a una enunciación más personal y si los van a ver: cómo estai? Así no más.

Lo enunciado por Doña Rosa intenta demostrar que sus declaraciones son cuasi-lógicas, ya que muestran ser objetivas y distantes, mencionado que los datos que entrega los recibe de los sentidos que la conectan con el exterior: ver y escuchar. Situación que buscaría dar fuerza a los argumentos, para ser valorados como objetivos, alejándose de escenarios subjetivos.

Para ello, se asienta presumiblemente en el tópico de lo que acaece comúnmente, pretendiendo su validez gracias a la forma racional de los hechos que enumera. El evocar sus sentidos intentaría garantizar que se siga el desarrollo de la argumentación que intenta promover: los hijos deben cuidar a los padres.

Entonces, ¿los quiebres en la crianza serán el precio de *salir adelante*? ¿El hecho que cada nueva generación encarne de mejor forma el ser, por morar en mejores condiciones, proporcionadas por el consentimiento del sacrificio de las generaciones predecesoras, tendrá como consecuencia que estos sean valorados como un medio, un instrumento que luego de ser usado se abandona? Un *salir adelante* que poco tiene que decir sobre el retorno.

6.3.2 En la crianza: *se da por dar*

Fragmento 5, padres y abuelos⁷¹²

Entrevistadora: *cómo entienden la frase: si te dan algo tienes que responder?*

Angélica: *¿cómo que si yo le doy estudios, tiene que responder en cuanto a dar?*

Juan: *sabe como yo entiendo eso, a usted le doy algo yo, yo se lo doy de corazón y por gusto mío, no a cambio, para que usted me dé a mí, sin el*

⁷¹² Fragmento de discusión intencionada por la investigadora en el trabajo de campo.

interés que me devuelvan la mano. Así lo entiendo yo. Es voluntad de uno, así lo tomo yo.

Entrevistadora: *pero la gente en su mayoría da esperando que el otro responda.*

Ana: *No toda la gente es así, hay gente que da por dar y otras por interés.*

Don Juan: *no es esperar que le devuelvan la mano.*

Angélica: *la idea es que salgan adelante por ellos, pero no que respondan, no que ellos te devuelvan la mano, lo que uno hace es por ellos, no para que después te devuelvan, si yo te di tus estudios tu tenís que devolverme, porque yo gaste toda la vida criándote, pagando estudios y todas esas cosas. Uno no lo hace con ese interés, se supone que es por el bien de ellos, para que ellos salgan adelante, para que estén mejor que uno.*

Don Juan: *tienen que responsabilizarse de lo que le dan.*

Entrevistadora: *pero ellos lo dicen, te dan... tienes que responder.*

(Silencio)

Angélica: *si uno le da, espera que a ellos le vaya bien, en cuanto a que respondan, es porque les vaya bien a ellos, que salgan adelante y nosotros quedamos conformes. Te quedas tranquila de darles algo bueno, si ellos no lo aprovechan, es cosa de ellos.*

Guillermo: *por ejemplo, yo no le respondí a los viejos, porque ellos me dieron estudios y yo no los termine, no aproveche las oportunidades que me dieron para hacer una mejor vida.*

Desde nuestro punto de vista, este fragmento ofrece divergencias, contradicciones y diversidad, en un discurso que se revela lleno de vida, en él las posiciones se yuxtaponen, complementan, contradicen e interrelacionan dialógicamente.

Una heteroglosia acerca del fenómeno de la crianza, en que las posiciones no permanecen invariables, sino que se someten a la novedad inherente del diálogo, confirmando que todos somos arrojados a narrativas con sus propio lenguaje y palabras, misma que habitamos gradualmente hasta concebirla como propia, no obstante, debido a la discontinuidad propia de narrativas vulnerables que muchas veces son inciertas llenas de exabruptos.

En la primera sección del fragmento podemos visualizar una disputa en el acento; *tienen que responder*, desprendiéndose un carácter multiacentuado que admitiría la polifonía dentro de un tiempo histórico en el cual, *devolver la mano* y *responder*, serían la arena de lucha de las finalidades educativas.

En la tarea de distinguir y definir el signo *responder/dar* y la relación *dar/devolver la mano*, Angélica, su padre y Ana, su cuñada, parecen indicar que la crianza es una práctica que se regala, que se entrega en una decisión libre, *es voluntad de uno*. Es decir, una acción liberadora que tiene como propósito que los recién llegados *salgan adelante*, un dar sin pretender recibir.

Una práctica educativa que les entrega la oportunidad de manifestarse en su condición de seres humanos, siendo la condición humana un regalo que ellos hacen a sus hijos. Un regalo que se da sin imponer, es *darles algo bueno, si ellos no lo aprovechan, es cosa de ellos*, ni exigir que agradezcan, “algo que se ofrece en un ritual en el que lo que se toma no desposee a nadie, un regalo del que no se sabe por anticipado lo que contiene, ni para qué sirve”⁷¹³.

En este sentido, pareciera que cuando ellos hablan de *dar* lo asocian a bienes materiales o culturales, no incluyendo las relaciones afectivas (el acompañamiento o el cuidado), restringiendo el *responder* a aprovechar las oportunidades y las condiciones que ellos les brindan, para de esa manera encarnar mejor su esencia; de este modo el dar aparece anunciado en una demanda. Una exigencia que no redundaría en beneficio para los donadores, sino solo para los beneficiados, advirtiéndose que dar es una acción unilateral, no recursiva⁷¹⁴.

De esta manera, “dar” posibilitaría mayor cooperación entre esta práctica y los modos existenciales que se anuncian en los miembros de la familia, por cuanto dar, sería un medio para *hacer la vida, salir adelante, ser otro*, del recién llegado. Así, la responsabilidad es asumida por los adultos y concretada en ofrecer oportunidades.

⁷¹³ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit. p. 46

⁷¹⁴ Una idea similar a la figura que ha tomado el cuidado en algunas narrativas, prescribiendo ciertos comportamientos, en que “ocuparse de uno mismo ha sido, a partir de un determinado momento, denunciado casi espontáneamente como una forma de amor a sí mismo, como una forma de egoísmo o de interés individual en contradicción con el interés que es necesario prestar a los otros o con el necesario sacrificio de uno mismo”, FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit. p. 111

Al revisar otros fragmentos, especialmente de Doña Rosa y Angélica, donde ellas hacen mención a lo que han dado y a las expectativas que se desprenden de aquello, apreciamos que este *dar* se observa confuso, situación que podemos constatar al confrontar fragmentos discursivos:

1. *La idea es que salgan adelante por ellos, pero no que respondan, no que ellos te devuelvan la mano, lo que uno hace es por ellos, no para que después te devuelvan, si yo te di tus estudios, tu tenís que devolverme porque yo gaste toda la vida criándote, pagando estudios y todas esas cosas. Uno no lo hace con ese interés, se supone que es por el bien de ellos, para que ellos salgan adelante, para que estén mejor que uno.*

2. *Imagínate dar tu vida por tus hijos, toda tu juventud por ellos y ahora que ella los necesita, ellos no están ni ahí. Así como ellos ya tienen su vida y se olvidaron de la vieja. Ahí está botá la pobre.*

Nos preguntamos, ¿existe incompatibilidad? ¿Por qué se genera? ¿Es importante descubrir esta posible incompatibilidad?

Dentro de la vaguedad propuesta en el marco de estos hilos discursivos, presumimos que resulta importante plantear la existencia de una incompatibilidad en los razonamientos, en torno a la premisa de *devolver la mano/responder/dar*, en el marco de las prácticas criadoras/educativas.

Inferimos hipotéticamente que esa incompatibilidad sería el resultado de la tensión y fricción entre dos modos existenciales que luchan en la arena de la condición humana. El primero, un ser ahí cuya condición estaría marcada por consentir ser un sacrificado, un condenado a la afanosa labor del cuerpo, que “es” en referencia a una divinidad y a las exigencias transmitidas por sus mensajeros (patrones, sacerdotes, maestros), un ser alienado e imposibilitado de aparecer frente a los otros, en suma un ser que se cuida de que no *lo pasen a llevar*; versus un ser humano que para ser lo que debe ser, necesita del acogimiento, saborear a los otros y ser saboreado por ellos.

Desde la posición de seres que por lo general no contemplan la posibilidad de dar y recibir, todo debe *ser ganado*; nos referimos a seres que no vivencia la generosidad, ni la responsabilidad de los otros hacia ellos, abandonados generación tras generación en la indigente materialidad de su existencia, como labradores o gañanes, pensando que no han sido merecedores de regalos porque no se han esforzado lo suficiente; la premisa *devolver la mano* no los identifica, no admiten que les sea propia, en otras palabras, que la merezcan.

Así, los seres humanos formados en un discurso que apela al altruismo, a negarse como ser para encarnar su esencia de sacrificado, no pueden pedir, menos aún, exigir. Sin embargo, esta situación se trastoca en el trayecto vital de escalar los peldaños hacia la emancipación, hacia la visibilización, hacia un enriquecimiento en su surgir, en su *salir adelante*; todo esto se configuraría como señales de la necesidad de des-colonizarse y esperar sin culpa respuestas a sus demandas de ser humano, de ser que es cuidado, así como también cuida⁷¹⁵.

Demandas que desde nuestra perspectiva, serían propias de una auténtica crianza, que derribe las ideologías que se sustentan en la noción que el ser humano que se edifica a sí mismo, prescindiendo de los demás en su construcción, es el verdadero ser humano. Por el contrario, una crianza recursiva llama a no caer en el extremo de concebirla como un instrumento, sino, como un acogimiento por siempre, que toma distintos matices en el curso de la vida, pero que es esencialmente, acompañamiento.

Estas rupturas en el discurso de la familia, nos llevan a reflexionar sobre la facilidad de definir a los padres como meros objetos, cuyo propósito sería formar otro ser humano, limitándose a ser un alter-ego.

⁷¹⁵ Desarrollando “una determinada forma de atención, de mirada. Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento” FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit., p. 34

Una compleja práctica educativa que aun sigue vigente, con otros matices pero desde los mismos principios pedagógicos. Nos referimos a una práctica educativa que consiente concebir a los criadores como instrumentos y medios y a los recién llegados, como fin.

Los discursos recogidos nos interpelan en la permanente tensión de una sociedad que aboga por la abolición de los vínculos con el pasado y la aparente libertad que esto ofrece. Asimismo, vislumbramos el deseo de aparecer ante el otro por su propia condición, negándose a estar frente a él solo como un medio que protege, forma y entrega las condiciones para el aprendizaje⁷¹⁶.

Por tanto, las exigencias a las que nos remiten las contradicciones y amalgamas discursivas, buscan revelarse a la condición de instrumentos y retornar a la condición de ser humano, mismo que a lo largo y ancho de la vida, cría y es criado. De esta forma se superara esta ruptura inter-generacional, este aislamiento del ser humano en su mundo, por la arrogancia de sentirse libre de ataduras, dando término a la tendencia de mirar al otro como un pasajero en el devenir.

Desde la perspectiva, la crianza se anuncia en las fricciones como un acontecer, donde el otro constituye “la rotura del silencio del yo”, convirtiendo el acto educativo en la “recepción de lo humano, representado en la otra parte del yo, es decir, el otro, de esta forma, la motivación se centraría en hacer aparecer la demanda del otro con su correspondiente respuesta”⁷¹⁷.

⁷¹⁶ La tensión que lleva a Noddings a plantear la autonomía controlada, concibiendo un yo relacional. NODDINGS, N. (2011). Relational Autonomy. Al respecto Foucault rescata la libertad como condición ontológica de la ética. Ética como la forma reflexiva que adopta la libertad. FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit., p.111.

⁷¹⁷ BÁRCENA, F., & MÉLICH, J. (2000). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. En F. Bárcena, & J. Mèlich, *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (págs. 125-148). Barcelona: Paidós. p.134.

6.3.3 En la crianza se conversa

Fragmento 6, hija⁷¹⁸

Silvana: *todo papá quiere eso, que tenga sus estudios, pero que nunca se olviden de uno, porque me da miedo que me deje, pero no la puedo obligar, pero con cariño que uno tiene que ir dándoles... porque si yo soy una mala con ella, le voy a dar una mala vida, en que lo único que ella quiera es crecer e irse, no me va a querer ver nunca más.*

Entrevistadora: *Piensas que eso provoca el abandono de los abuelos?*

Silvana: *si, son los padres, quisieron hacer las cosas bien, pero algo les fallo, a lo mejor el cariño, el conversarlos a ellos.*

El discurso de Silvana es directo, asentado en el tópico de lo que acaece comúnmente y en el lugar de la esencia, ella re-crea una práctica criadora que se sustentaría en la mutualidad, en la alteridad. Para esto, entrega las claves en el acontecer cotidiano: el cariño y la conversación. Principios que encontramos pródigamente en la sabiduría andina descrita por Rengifo, una práctica que se funda en el vínculo, el lazo que eslabona y anuda a cada uno de los seres, una conversación afectiva y reciproca entre equivalentes⁷¹⁹, desde Silvana es *el conversarlos a ellos*⁷²⁰.

Silvana apela a una práctica que sintonice con el otro, en captar cariñosamente la seña conversadora de los demás, para que de ese modo fluya la crianza. Desde esa perspectiva, todos los partícipes aparecen en la conversa, el acento estaría en la relación, de ahí la demanda de *devolver la mano*.

La conversa se construiría en una complicidad invocadora y en “la oportunidad de notar la alteridad” de los que se crían, asimismo se des-velaría

⁷¹⁸ Extracto de entrevista formal durante el trabajo de campo.

⁷¹⁹ RENGIFO, G. (2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico, op.cit., p. 55

⁷²⁰ *Conversarlos* implica que el ser es conversa. Así, podríamos señalar que formar es sinónimo de *conversarlos*. Que se conjuga con la noción que en el lenguaje se forma el ser humano, vid. LARROSA, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Brasileira de Educação*(16), 68- 80

la experiencia de vulnerabilidad, percibiendo “mutuamente” que pueden ser heridos, que pueden sufrir, que pueden ser débiles⁷²¹.

Una conversa que gire en torno al cariño, en dar, en la sensibilidad más que en asuntos morales de lo que debe o no debe hacer, sobre lo que está bien o mal, una conversa sobre lo que pasa a los criadores, lo que les gusta o disgusta, en la tensión y distensión.

Conversa (“conversus” en latín) significaría “convertirse”. De esta acepción, se podría decir que a medida que se conversa se va convirtiendo en un ser ahí, en otras palabras, en la conversa nos vamos formando. Así, nos transformamos a través de la palabra que se constituye desde un cuerpo y unas manos que hacen.

En suma, lo anunciado por Silvana implica concebir una crianza que no prescinde de ningún participante en la urgencia de otorgar autonomía al recién llegado, desde aquí se sostiene que se debe apuntalar para luego des-apuntalar, pero sin prescindir del otro, del afecto y del acompañamiento; así, vinculación y emancipación serían las claves que des-vela el discurso de Silvana.

6.3.4 Segundo interludio narrativo

María observa absorta y en ocasiones triste, que toda su existencia pende de frágiles hilos. No tuvo la oportunidad de tejer una red amplia y acogedora, no conto con las manos de aquellos que hospedo en la precariedad de su existir. Ocupada en la labor del cuerpo no logra que otros vuelvan su rostro hacia ella, tampoco lo hacen sus hijos. Por ahora puede sujetarse de sus frágiles hilos, pero teme por el futuro, teme que esos hilos se corten y no pueda seguir sosteniéndose. Cree que ninguna mano sostendrá la suya y eso la torna más triste aun. Tristeza que sus hijos no comprenden, pues están absortos en la labor de tejer una gruesa red para sus propios hijos.

⁷²¹ VAN MANEN, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, op.cit., p. 134

6.4 TERCERA CRIANZA: A NOSOTROS NOS ENSEÑO LA VIDA

Esta expresión nos invita a transponer patrones de pensamiento de un determinado ámbito de la realidad a otro, por razones de analogía y asociación, abriendo y ocupando espacios antes desconocidos, con el fin de facilitar, complejizar y parcializar la percepción e interpretación, dejando



Figura 12: Seleccionado lechugas del almácigo.
Fotografía tomada durante el trabajo de campo.

expedito el camino a las diversas y polifónicas re-creaciones de los saberes desvelados⁷²².

El concepto de *vida* aparece con la misma fuerza con que surge en el modo existencial del *ser ahí que hace*. Anunciándose como lugar común imprescindible en la práctica criadora y educativa, donde no solo constituye una zona de referencia o comodín provisional, sino por el contrario, aportaría ductilidad semántica, y por tanto, algún contenido lógico y ontológico al acontecer educativo.

En este sentido, el concepto de *vida* ha sido teorizado desde diversos enfoques y bajo diversas denominaciones, las más familiares para nosotros serían: el mundo de la vida, la vida cotidiana, mi vida como punto de partida, entre otras, que intentan destacar la vida como el ámbito donde tienen lugar las donaciones de sentido y en el que descansa toda evidencia, en otras palabras, el ahí en que se asentarían los saberes.

La vida en estas expresiones y en particular: a *nosotros nos enseñó la vida*, remitiría, desde nuestro punto de vista parcial, a una actitud natural ante el

⁷²² BEUCHOT, M. (1998). *Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad*, op.cit.,p. 571

mundo, caracterizada por una familiaridad espontánea, sin mediaciones, como si fuera algo transparente y lejano a cualquier teorización o problematización abstracta.

En consecuencia, el ser humano que está ahí, se deviene en una actitud de sentido común, experimentando como incuestionable su ahí. Así, esta expresión asocia la familiaridad con el acto de *hacer*, por medio de la ex–posición a un mundo que le es propio, constituido en la sedimentación de herencias culturales⁷²³.

Esta expresión evocaría a un ser que se atiene a las vivencias para obtener saberes, construyendo creencias, ideologías y teorías sobre sí mismo y el mundo en que se constituye. Una vida que se encuentra espacial y temporalmente estructurada, en la cual se participa, realzando el rol activo de los seres humanos y reconociéndoles como constructores y re-constructores de los significados de la vida, en un empantanarse con la acción de vivir.

Desde otro punto de vista, la expresión nos remitiría a que *hacer la vida* va más allá de una re-creación de ella, aludiendo, más bien, a “detenerla y manufacturarla”, ya que solo así se podría accederse a ella, dando paso a una crianza radical. Solo “en la vida se podría comprender la propia vida, toda vez que solo ahí es posible discriminar sus constancias o regularidades”, las cuales, a su vez, se cristalizan en las concepciones del mundo que se materializan en determinados decires⁷²⁴. Desde, en y con ella, se lograría una real visión de la existencia.

Este punto de vista nos lleva a la perspectiva del relato, que daría cuenta del proceso y permitiría sopesar lo aprendido, poniendo de relieve que es historia

⁷²³ vid. BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit. Deseamos destacar en particular, la siguiente cita aclaratoria: “La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana” (p. 38).

⁷²⁴ ESPINOSA, L. (2010). Vida y narración: entre la filosofía y la literatura. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(42), p. 117

circunstanciada, de ahí la importancia de contar lo que ocurre con la mayor riqueza de detalles.

Nos enseñó la vida, tendría como soporte la narrativa, puesto que ella daría cuenta de lo que pasa con el ser humano y su acontecer educativo, instalando como punto clave que toda comprensión precisa contar una historia, volviendo la vida algo más transparente.

Consintiendo que la narración sea la vía principal de configuración del mundo, además de satisfacer las necesidades primordiales de sentido, proponemos que cuando se dice, *a nosotros nos enseñó la vida*, no existiendo certificaciones que lo avalen, el relato involucraría un medio de configurar contenidos educativos para transmitir a las nuevas generaciones⁷²⁵.

Desde otra perspectiva, *a nosotros nos enseñó la vida*, inevitablemente traducido desde el giro narrativo de la ética, remite a las experiencias de seres humanos, al flujo de la vida, a seres humanos creadores de sentido y visiones de mundo, mostrando que la vida no está necesariamente oprimida ni tan hundida en el hacer, para escudriñar en sus significados.

Tabla 7: Propiedades proyectadas del tropo “a nosotros nos enseñó la vida”

A NOSOTROS NOS ENSEÑO LA VIDA = A ELLOS LES ENSEÑAN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS		
Propiedades proyectadas de <i>a nosotros</i>		<p>1º persona en número plural</p> <p>Yo, en textos formales (artículos científicos)</p> <p>Implica una cuantificación, presencia de varios individuos que no tiene nada que ver con el número de emisores.</p> <p>Un sujeto de enunciación en co-presencia de otros individuos que el sujeto de enunciación integra a su discurso.</p> <p>Sujeto de enunciación que considera que su habla expresa una intención colectiva.</p>

⁷²⁵ Desde la premisa que el relato encaja muy bien con la estructura perceptiva y cognoscitiva del ser humano. Premisa que se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente capítulo, vid., BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 67

	<p>Un yo camuflado.</p> <p>Un fantasma hecho de yo, tú, él, ella que pretende aumentar la valencia del propio discurso en la postulación de un hablante plural⁷²⁶</p>
Propiedades proyectadas de <i>enseño</i>	<p>Hacer que alguien aprenda algo.</p> <p>Crear condiciones para producir conocimientos nuevos.</p> <p>Implica brindar una orientación sobre qué camino seguir.</p> <p>Re-construcción crítica del conocimiento cotidiano (Gimeno-Sacristán & Pérez, 2002)</p> <p>La enseñanza como transmisión cultural (un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana) (Ibíd.)</p> <p>Entrenamiento de habilidades. (Ibíd.)</p> <p>Fomento del desarrollo natural que se centra en facilitar los medios y los recursos para el crecimiento, pero éste se rige por sus propias reglas. (Ibíd.)</p> <p>Productora de cambios conceptuales más ligado a un proceso de transformación. (Ibíd.)</p> <p>Práctica que se propone gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones. (Ibíd.)</p> <p>Espacio de vivencias compartidas. (Ibíd.)</p> <p>Proceso de aplicación de normas, técnicas y recetas pre-establecidas. (Ibíd.)</p> <p>Proceso por medio de cual se busca conseguir unos objetivos fijos, previamente establecidos. (Ibíd.)</p> <p>Espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa que se decide dialécticamente en la comunidad social. (Ibíd.)</p> <p>Proceso que facilita el aprendizaje, pero no lo produce o causa. (Ibíd.)</p> <p>Exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio (Meirieu, 2003.)</p> <p>Poner un sello (Ibíd.)</p> <p>Tentativa deliberada o intencional de producir aprendizaje. (Carr, D.2003)</p> <p>Proceso de producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto-reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación, como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu, 1979)</p>

⁷²⁶ Significados extraídos de artículo, vid. RIVAROLA, J. (1984). ¿Quién es nosotros? *Revista ELUA*, 2, 201-206.

Propiedades proyectadas de la vida	<p>Aquello por lo cual un ser se nutre, crece y perece por sí mismo.⁷²⁷</p> <p>Del latín vita, fuerza o actividad interna mediante la que obra el ser que la posee. (Ibíd.)</p> <p>Dinámica, pura heterogeneidad fruto del élan vital, de la evolución creadora, irrupción de la libertad en la materia. Ella se desenvuelve en la duración pura, puramente cualitativa, que sólo puede ser conocida por la intuición. (Ibíd.)</p> <p>Un modo de existencia que incorpora en sí misma el pasado y el futuro y no se reduce al mero instante o al presente. (Ibíd.)</p> <p>Impulso biológico y cultural, expresión de lo inmanente y terrenal, de lo espontáneo y creador. (Nietzsche, 1970)</p> <p>Realidad radical desde la que se debe partir la reflexión filosófica.</p> <p>Actividad pura (Ortega y Gasset, 1966)</p> <p>Lo no inerte.</p>
Propiedades que se asignan a la práctica criadora/educativa	<p>El impulso biológico y cultural de algunos seres humanos les brinda una orientación sobre qué camino seguir.</p> <p>La fuerza o actividad interna mediante la que obran algunos seres humanos fomenta el desarrollo de habilidades que facilitan los medios y los recursos para su crecimiento regido por sus propias reglas.</p> <p>La actividad pura crea las condiciones para producir saberes nuevos.</p> <p>Dinámica, pura heterogeneidad que facilita el aprendizaje en algunos seres humanos</p> <p>Es aquello por lo cual algunos seres se nutren, crecen y perecen por sí mismos, re-construyendo críticamente el conocimiento cotidiano.</p> <p>Es aquello por lo cual algunos seres se nutren, crecen y perecen por sí mismos entrenando sus habilidades.</p> <p>El impulso biológico y cultural, expresión de lo inmanente y terrenal, de lo espontáneo y creador de algunos seres aprenden y pueden lograr algunos objetivos fijos, previamente establecidos.</p> <p>El impulso biológico y cultural pone su sello en algunos seres humanos.</p> <p>El modo de existencia que incorpora en sí misma el pasado, presente y futuro produce cambios más ligados a la transformación.</p>

Autoría propia: Significados extraídos de diversas fuentes, especialmente de diccionarios.

Al elaborar las proyecciones de los diversos conceptos que se estructuran en términos metafóricos/metonímicos, nos percatamos que muchos de ellos son inexplicables, un ejemplo de esto es el término *vida*, que al intentar definir no nos ha quedado más que hacer uso de otros términos igual de inexplicables, dando la sensación que la expresión, *a nosotros nos enseñó la vida*, se esfuma.

⁷²⁷ Definiciones extraídas de artículo, vid. BERNARDO, H. (2004). ¿Qué es la vida? Un problema epistemológico. *A Parte Rei* (33).

Sin embargo, desde las proyecciones, la expresión aludiría a seres humanos que construyen narrativas educativas, ricas y verosímiles, que cubrirían todas sus acciones, absurdas, erróneas o destructivas, dibujando nuevos saberes que extenderían la contingencia del sentido educativo, transportándonos a la amplitud de su acontecer.

En la frase, *a nosotros nos enseñó la vida*, “la vida” aparece como puro quehacer, “obligando a continuas elecciones, donde cada uno construye su programa vital, en razón de lo que ha sido antes y con el imperativo de no repetirse”, para evitar el hundimiento⁷²⁸.

Ante la complejidad y heterogeneidad de la realidad que le envuelve, el ser necesita ir entendiendo en secuencias, poco a poco, co-formando una narración. Narraciones donde los protagonistas no cuentan lo que son las cosas, sino “cómo le va a él con las cosas y con la vida”⁷²⁹.

Esto significa empantanarse en un drama donde el nosotros, conformaría personajes del conjunto mayor que a todos condiciona, resultando decisiva la capacidad para ser co-autor de la propia historia, “ejecutando con tino las virtualidades de una identidad plástica y versátil que no olvide las demandas de su circunstancia vital”⁷³⁰.

Nos enseñó la vida, sería admitir que la vida humana es actividad radical, acción, un hacer que se narra a sí mismo, para abarcarse y comprenderse, para atestiguar la existencia, dándonos a entender que ser testigo de la existencia ha posibilitado su existencia.

Consignaría, además, significaciones asociadas a la idea de enseñanza, aprendizaje y saber situado, ya que desde el enfoque instruccional, la enseñanza situada destacaría la importancia de la actividad y el contexto para el

⁷²⁸ ESPINOSA, L. (2010). Vida y narración: entre la filosofía y la literatura, op.cit., p. 117

⁷²⁹ TURÓN, M. (2002). Narrar cómo va la vida , mejor que saber qué es la vida. *A Parte Rei* (20).

⁷³⁰ GOFFMAN, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, op.cit., pp. 23 y ss.

aprendizaje, como una fase de enculturación, en el mismo proceso de formación del ser en y desde su relación con el mundo.

Desde la noción de saber situado se aludiría a la concepción que el contexto y la cultura serían parte y producto de la actividad en que se desarrolla y utiliza, así también, un aprendizaje situado presupone participar del contexto donde se utiliza un saber, es decir, sería “un aprendizaje anclado y conectado”, como una “encarnación finita” de existir dentro de ciertos límites y contradicciones, desde algún lugar⁷³¹.

Admitimos que estas proyecciones e interpretaciones se basan en una estrategia de disociación, es decir, podemos acceder a un significado parcial de ellas desde el binario: *a nosotros nos enseñó la vida* / a ellos les enseñaron las instituciones educativas. Señalando como elemento distintivo, la disociación vida versus instituciones escolares, en otras palabras, *vida* versus *estudios*.

En las proyecciones y disociaciones elaboradas, la expresión nos invita a comprender su carga de conflictividad, ¿qué sentido dispara?, ¿qué efectos produce en el auditorio? Para ello, nos abocaremos a destacar la dimensión retórica, puesto que, con: *a nosotros nos enseñó la vida* y otras expresiones menores, los miembros de la familia anuncian finalidades de la práctica educativa/criadora.

6.4.1 Criar es dejar que la vida enseñe

Fragmento 7, padres y abuelos⁷³²

Guillermo: *muchos antiguos no tuvieron la oportunidad para estudiar, se dedicaban al puro trabajo, no tenían como darles estudios, era puro trabajo, trabajo. Saben más de la vida, entonces y lo que tienen de estudios lo aprendieron por fuera, porque ellos no tuvieron la oportunidad de estudiar. Ellos se dedicaron al trabajo.*

⁷³¹ HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit., p. 185

⁷³² Fragmento de discusión desarrollada bajo la dirección de la investigadora, durante el trabajo de campo.

Ana: así ellos vivieron más cosas que uno, los más antiguos, nosotros no vivimos tantas cosas.

Angélica: ellos aprendieron con esfuerzo, fueron viviendo la vida.

Ana: ellos salían a andar para otros lados, veían más gente.

Guillermo: buscaban, buscaban...

Ana: y ahora no, la gente, los que estudiaron, estudian ahí, trabajan ahí, en cambio la gente de antes no, salía pa todos lados a andar po, a torrentiar (vagabundear), como le decían antes.

Angélica: claro... ahí iban aprendiendo.

Guillermo: la vida les ha ido enseñando.

Don Juan: yo creo que uno que vivió de chico en el terreno, en la tierra, va conociendo en el terreno, y sin ofender a nadie, de los libros todos aprendimos a leer, pero del terreno... es ahí una diferencia, uno va sabiendo todo, todo lo que es la tierra, una herramienta, una siembra, todo eso. Usted le pregunta a un cabro joven hoy en día de esas cosas, no le responde lo que es nada, porque ellos no tienen ni idea, cierto?

Angélica: ellos tienen estudios y no la práctica.

Don Juan: nosotros aprendimos en el terreno, todo lo vamos aprendiendo, todo aquí y eso es lo más justo. Todos aprendimos a leer en un libro, yo aprendí a leer en un libro, lo que se leer, pero sin ofender, aprendimos más en el terreno, todo lo que se necesita.

Angélica: Igual los estudios son importantes, al final las dos cosas son importantes, la gente debe tener la práctica o sea, no solo el estudio.

Desde este relato podemos extraer tres ideas singulares que aportan al logro de nuestros objetivos. La primera, señala la división de seres humanos, entre aquellos que viven más porque no estudiaron y por tanto aprenden más, en comparación a los otros que estudiaron.

La segunda, indica que hay una distinción y oposición entre aprender en y desde la vida y estudiar, y por último, se revela que existe mayor valoración frente a lo aprendido en el *hacer la vida*, que en lo adquirido a través de técnicas propias de la educación formal: los libros, refiriéndonos todas estas ideas a la disociación *vida/estudio*.

Resaltando que las ideas serían planteadas desde la distinción entre ellos/nosotros. Así, se aprecia la referencia a un “ellos”, que existían mucho tiempo atrás, *los más antiguos*, dando a entender que la generación de los abuelos presentes en la conversación no formarían parte de ese “ellos”.

En este punto, nos parece particularmente interesante la exclusión mencionada, pues de todos los participantes, solo Guillermo y Ana terminaron la Educación primaria o Básica.⁷³³

Nos preguntamos, ¿por qué hacen esa salvedad? Desde lo apreciado en el trabajo de campo, podríamos esbozar dos posibles respuestas. La primera, postula que la definición que hacen de *los antiguos*, como aventureros, esforzados, nómades, atorrantes, que *salían pa todos lados a andar*, incluye características que no se ajustan a su persona⁷³⁴.

La otra posible respuesta, se enmarca en un argumento de enlace de sucesión. Sosteniendo que una de las premisas de la inculcación de una arbitrariedad cultural, es la importancia de la escolarización, para ser considerado por los otros. En consecuencia, los que no accedieron a la escuela, desplegarían un sentimiento de inferioridad y vergüenza, tal sentimiento obligaría a crear estrategias de invisibilización, explicando parcialmente, la no inclusión en *a nosotros nos enseñó la vida*⁷³⁵.

Retomando nuestra idea y teniendo claro quien la enuncia y sus posibles motivos, procuremos centrarnos en comprender dialógicamente el binario *vida/estudio*. Para esto, hemos de mencionar a grandes rasgos algunas ideas en

⁷³³ A esto se agrega, que la historia de Don Juan, de acuerdo a sus relatos, estaba inscrita en el modo de los gañanes, (capítulo IV) que iban de fundo en fundo buscando un trabajo.

⁷³⁴ Al parecer no se valora una vida nómade, la condición de temporeros agrícolas que se trasladan a diversos lugares al ritmo de las siembras y cosechas, o el trabajo de camionero que recorre el territorio repartiendo materiales.

⁷³⁵ Una ilustración que podemos traer a este discurso con el propósito de dar mayor fundamento a lo planteado, es el hecho que Angélica al matricular a sus dos hijas en la escuela subvencionada (concertada) que administra una congregación religiosa, señala que al completar la ficha escolar con sus datos, al rellenar el cuestionario que preguntaba por el nivel educacional alcanzado, señala que cursó hasta Sexto año. Lo complicado, se desató cuando en el año 2010 el colegio adoptó la medida de exigir a los padres una certificación de los estudios cursados. Medida que según Angélica, parafraseando información recibida en el colegio, se adopta por lo bajos resultados de los estudiantes en las mediciones nacionales. Se sumaron a está interpretaciones, las de sus hijos Silvana y Juanjo quienes consideran que era una medida ilegal, ya que la información requerida sería la base para acciones discriminatorias, especialmente para los hijos de aquellos padres con baja escolaridad (Angélica solo asistió, irregularmente, durante unos 3 años a la escuela).

torno al concepto de estudio, entendido generalmente como la capacidad de aplicar o ejercitar el entendimiento o comprensión, etimológicamente asociada al esfuerzo de encontrar la verdad, haciendo mención a una acción intencionada, consciente, de adquisición, asimilación y comprensión, con el fin de conocer algo.

Desde la perspectiva de la enseñanza, esta se presenta como transmisión cultural, apoyándose en el hecho comprobado que a lo largo de su historia, el ser humano ha ido produciendo conocimiento, el cual ha sido almacenado y transmitido. De este modo, el conocimiento depurado debería ser comprendido y escudriñado por las nuevas generaciones, en actividades que requieran cierto esfuerzo cognitivo⁷³⁶.

Aclarado parcialmente este concepto, podemos vislumbrar el alcance de la oposición *vida/estudio*. Desde el propio discurso, se entregan algunas pistas que invitan a pensar en la incompatibilidad de ambos. *Vida* se asocia a movimiento, búsqueda, autonomía, aparecer ante los otros, estar con otros, productividad, trabajo, en cambio, *estudio* se asocia a inercia y falta de esfuerzo.

Desde otra perspectiva, aprender de la vida, aludiría a una falta de empotrados, soportes o de un espacio para el aprendizaje, ya que en el *hacer la vida* se dispondría de los contenidos que se pueden/deben aprender, así la vida nutriría y envolvería, para luego elevar a ese ser humano.

Aprender de la vida correspondería a un fenómeno que muchos definen como perverso, pues se quitarían los puntales, quedando “como única alternativa posible, el hundimiento, la violencia, porque a través de la violencia se puede, cuando no se tienen ni espacios ni referencias, mantenerse todavía en pie”⁷³⁷.

Sin embargo, desde el discurso de estos participantes, la falta de empotrados y la imposibilidad de ser receptores del conocimiento disciplinar que entregan

⁷³⁶ GIMENO SACRISTAN, J., & PÉREZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. p. 68

⁷³⁷ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit., p. 23

las instituciones educativas no remite ninguna desventaja, por el contrario, se observa una des-valoración de la posibilidad de estudiar, ya que *lo que se necesita* se obtiene viviendo, *en el terreno*.

La superioridad que confiere este hecho, se constata también en el esfuerzo que requiere cada uno, siendo mejor *hacer la vida*, para lo cual se usa el tópico del todo modal, restringiendo a algunos seres humanos la capacidad de aprender de la vida, en contraposición a la concepción que todos pueden aprender a leer un libro.

En esta polifonía de voces, Angélica parece discrepar: *igual los estudios son importantes, al final las dos cosas son importantes, la gente debe tener la práctica, o sea, no solo el estudio*, aunque sigue manteniendo *la superioridad de la vida en el terreno*. Su posición puede ser fruto del cuestionamiento frente al proceso escolarizante de la sociedad actual, donde el común de la gente duda de su capacidad para aprender autónomamente, apoyándose cada vez más en el conocimiento ajeno, es decir en el conocimiento acumulado y arbitrariamente inculcado⁷³⁸.

Podemos inferir, además, que los enunciadores hacen una distinción de los recursos que se necesitan, de acuerdo a las finalidades que se persiguen. Así, para fines cognitivos se requieren conocimiento que se adquieren a través de los estudios y para fines vitales se solicita la capacidad de *hacer la vida y salir adelante*, experimentando y narrando.

Desde los discursos podemos deducir que ellos perciben una distancia radical entre el estudio y la vida, discusión que muchas teorías y sus respectivos procedimientos buscan romper. Se observa, no obstante, una frontera entre los elementos mencionados, el estudio y la vida, *lo que tienen de estudios lo aprendieron por fuera*. ¿Fuera de qué? Fuera de la institucionalidad. ¿Desde cuándo y por qué se califica de afuera, periférico y no perteneciente, el aprender en la convivencia social, en la co-formación del mundo cotidiano?

⁷³⁸ ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Editorial Barral, p. 15

En este punto deseamos llamar la atención sobre, *todo lo vamos aprendiendo, todo aquí y eso es lo más justo*, que se formula desde una argumentación de la regla de justicia, en que lo que se aprende aquí, es lo que se necesita aquí, por tanto, lo que se aprende no estando aquí, no se necesita.

Inicialmente podemos sintetizar las argumentaciones que se disparan en el uso de la expresión: *les enseño la vida*, en base a tres razonamientos. El primero, los estudios son un bien que con el tiempo se ha ido masificando, hasta convertirse en una obligación, en la lógica del creciente proceso de escolarización⁷³⁹, la no participación en ellos de las generaciones anteriores, posibilita que estos aprendieran de la vida. Una vida de andanzas, de haceres y encuentros.

En segundo término, la falta de vinculación entre los contenidos transmitidos en la escuela (para los que se requiere el esfuerzo a través del estudio) y el contexto cultural donde dichas habilidades y contenidos adquirirían significación, ocasiona, probablemente, que se valore más la enseñanza de la vida y *el hacer*, que la actividad cognitiva de entendimiento, ya que una se realiza ahí donde se necesita y la otra, en un no lugar.

Como tercer punto, la tarea de definir las finalidades de la práctica educativa y una enseñanza coherente con ella, se esclarecerá poniendo en el centro, las necesidades del grupo humano.

6.4.2 Criar para llevar bien la vida

Fragmento 8, madre⁷⁴⁰

Angélica: se supone que Juanjo sabe mucho más que yo en cuanto a sus estudios, lógico, yo no tengo tanto estudio, pero en cuanto a la vida... yo pienso que me la he llevado bien, pienso que he sabido salir adelante, no me he quedado en el hoyo, no me quede en el hoyo, a muchas personas les pasa eso, que por ser pobres, siempre tienen que ser pobres, para mí, esa

⁷³⁹ IBÍDEM, p. 45

⁷⁴⁰ Fragmento de conversación que entabla Angélica con su cuñada. Recogida en grabación durante el trabajo de campo.

no es mi idea, uno tiene que... por eso me he esforzado, para que los chiquillos salgan adelante y nos les falte y la idea es que ellos sean igual . Pero Juanjo es él que tiene más preparación, más estudios.

El presente relato guarda alguna sintonía con el anterior, puesto que se observa en su desarrollo la disociación *vida/estudio*. Sin embargo, este fragmento nos brinda la posibilidad de ampliar nuestra comprensión en torno a las prácticas educativas, pues en él se mostraría la finalidad del saber y los objetivos de la práctica criadora.

Desde aquí se observa que el saber cobraría sentido si posibilita a los seres humanos surgir y *salir adelante*, un saber inherente al *hacer* que implica la existencia. Por ello, Angélica, al igual que los otros miembros de su familia, reafirman la disociación saber-ser en *vida/estudios*; al respecto, ella entrega un nuevo matiz cuando enuncia: *en cuanto a la vida, yo pienso que me la he llevado bien*.

El enunciado nos remite a la asociación con la figura trópica, *pasar a llevar*, desde esta perspectiva, nos interrogamos ¿Qué tonalidad toma en este discurso el *llevar*? Admitimos que cuando hacemos mención a *llevar*, en sus referentes: cargar, transportar, resistir, enfilar, entre otros; cada uno de ellos nos reserva una complejidad, abriendo paso a una acción interpretativa interminable y en permanente transformación.

No obstante, nos circunscribiremos a mencionar que la vida se carga y se transporta, de este modo, si ella *se la lleva bien*, significaría que se ha transportado al punto que se propuso, en este caso, plausiblemente, salir de la condición de extrema pobreza. En términos de finalidad educativa, podríamos re-crear este razonamiento de la siguiente manera: es necesario formar al ser humano en su relación con el mundo, para renovarlo y re-construirlo, éste debe aprender que ha de *llevar esa vida con esfuerzo*, y ser capaz de llevarla tendría como efecto salir de la condición en que fue arrojado al mundo.

Desde aquí podría desprenderse también la siguiente re-creación: todos los seres deben *llevar la vida*, pero existen algunas formas más valoradas que otras,

entonces la meta del ser humano es *llevarla bien*, lo que significa que debe salir de la condición en la que fue arrojado⁷⁴¹.

Por otro lado, pareciera que la orientación argumentativa de Angélica se desarrolla en la posibilidad de ir siempre más lejos, en un sentido determinado, sin que se vea un límite preciso en esa dirección y con esto, un crecimiento continuo de valor, así por ejemplo, *entre más preparado, mejor es*. Al mismo tiempo, con esta orientación se vislumbra una devaluación inmanente de un estado o una situación.

Sostenemos que el estado de pobreza absoluta en que fue arrojada Angélica, requiere nuestra solidaridad sin cuestionamientos, no obstante, ¿qué pasa con las nuevas generaciones, cuya condición actual estaría lejos de ser precaria, no obstante mantienen la misma línea argumentativa? ¿Qué pasa con los progenitores que construyeron esas condiciones con esfuerzo?

Cuando se devalúan las condiciones que acogen al recién llegado ¿Se devalúa también a los que la construyeron con esfuerzo? ¿Será este argumento lo que crea las condiciones para el quiebre de las relaciones inter-generacionales?

Pareciera ser que lo que vale, es decir, *llevar bien la vida*, no significa alcanzar una meta u objetivo, sino continuar, superarse, trascender, en el sentido indicado por las condiciones alcanzadas por cada generación, lo que sirve de trampolín y permite proseguir.

En consecuencia, parece ser que la finalidad de la práctica educativa que debe inculcarse a las nuevas generaciones es *la idea que ellos sean igual*. Un

⁷⁴¹ También se podría asociar a la noción de cuidado de sí mismo. En especial en lo que respecta a la noción de *épiméleia* que trabaja Foucault. Así, dentro de sus atributos se encuentra “un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. La noción de *épiméleia* implica, por último, un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas, convierten a esta noción no solo en un fenómeno de capital importancia de las representaciones, sino también en la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad”. FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit., p. 35

saber que debe ser inculcado en una acción intencionada, ya que *a muchas personas les pasa eso, que por ser pobres, siempre tienen que ser pobres*, aludiendo a que su comportamiento particular serviría para fundamentar la regla de superación, porque pareciera que no siempre la imitación de esa conducta es espontánea

En el discurso se declara que el progenitor es un modelo que invita a imitar la conducta, porque posee el prestigio de: *he sabido salir adelante, no me he quedado en el hoyo, no me quede en el hoyo*, cuya prueba puede proporcionarla el efecto mismo.

6.4.3 Criar para que no aprendan a porrazos

Fragmento 9, hijo⁷⁴²

Chelo: *a nosotros nos enseñó la vida, pero nosotros no queremos que aprendan a porrazos.*

Silvana: *la Vivi, por ella se bajaría del furgón y se fuera sola, pero en el primer invierno: mamá... págume el furgón, por qué?, qué pasa? Iría entumía, las patas en el agua, afuera esperando el bus y el bus se paso y ahí pensando, debí haber seguido en el furgón, entonces eso ella lo va a aprender después, ahora no, pa mí todavía son chicas.*

Entrevistadora: *pero ustedes han indicado que el esfuerzo es una buena manera de criar.*

Silvana: *es que ellas hacen esfuerzo de otra manera, la Vivi y la Javi en el verano trabajan, entonces ellas saben lo que significa, pero de otra manera.*

Juanjo: *una cosa por otra cosa...*

Silvana: *Nosotros le damos esta seguridad y esta comodidad para que estudien, pero ellas saben lo que significa el estudio, que si no estudias, sabes lo que te espera.*

Javi: *trabajar*

Juanjo: *y si estudias (risas)*

Silvana: *me refiero a otro tipo de trabajo...*

Chelo: *trabajar en algo que te guste.*

El conjunto de voces que se presentan en este relato, incluida la entrevistadora, dialogan en torno al momento y las formas de ofrecer mayor autonomía a los hijos, en la labor de relacionarse con el mundo, asociada al

⁷⁴² Fragmento de la discusión generada intencionalmente por la investigadora.

esfuerzo. La argumentación pareciera desarrollarse en el marco de concebir que la tarea de educar/criar, incluye crear y ofrecer espacios para que el recién llegado pueda ocupar, razón por la cual, los progenitores deberán esforzarse en disponer de un lugar libre y accesible, que contenga las herramientas que les permitan el despegue hacia el encuentro con los demás, en sitios más amplios y autónomos⁷⁴³.

En otras palabras, la tarea de criar implicaría instalar un espacio donde aprender y en él, proponer situaciones en las que los recién llegados puedan aplicar su deseo de saber, por tanto, de vivir. Premisa que se desarrolla en la línea de un razonamiento de dirección, que concibe como indispensable para el logro de un fin, que éste se debe descomponer en etapas, adquiriendo un punto de vista parcial y dinámico.

De esta manera se concebiría una crianza ajustada a un procedimiento de etapas condicionadas por la estructura de lo real. Así, si de espacios de autonomía se trata, el adulto deberá ceder un poco más la próxima vez. Quedando claro, que la manera en que operara la división, dependerá de la opinión que se tiene de la mayor o menor facilidad para salvar las etapas definidas.

Desde esta perspectiva, ¿Qué variables se pondrían en juego para determinar el orden en esta familia? A primera vista, la edad, que al parecer no coincide con los intereses o necesidades de los recién llegados. Suponemos que el juicio: *pa mí todavía son chicas*, tiene el efecto de negar el acceso a mayores espacios de autonomía, aunque no queda claro a qué responde, podría estar fundada en los resultados de la actividad en etapas anteriores, donde se establece la base o simplemente se funda en una autoridad (psicólogos, sociólogos, pedagogos y otros, que instalan un discurso sobre la vulnerabilidad de los recién llegados, estableciendo y definiendo edades⁷⁴⁴).

⁷⁴³ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit., pp.38 y ss.

⁷⁴⁴ En relación a la concepción de infancia y sus implicancias, en la que deseamos destacar “la incompreensión de la vida infantil que solemos padecer procede de que juzgamos los actos de los

Consideramos que es sencillo confundirse en determinar la razón de fondo en la toma de decisiones en cuanto a grados de autonomía, de esta manera, podemos postular que la aprehensión sería una de ellas, originada por el temor a las repercusiones de otras acciones en el futuro, *por ella se bajaría del furgón y se fuera sola, pero en el primer invierno: mamá págume el furgón, por qué?, qué pasa? Iría entumía, las patas en el agua, afuera esperando el bus y el bus se paso y ahí pensando, debí haber seguido en el furgón*, repercusiones que tal vez fueron vislumbradas en otras acciones que buscaban evaluar la competencia en espacios de mayor autonomía. Razonamientos comunes en los procesos de aprendizaje.

Puede ser, también, que el proceder en etapas sea solo un fingimiento, una maniobra dilatoria, que simule considerar que aun no están preparadas las hijas para ese espacio de autonomía, mientras que lo que se ha decidido realmente es no continuar con esos espacios, por razones como: *nosotros le damos esta seguridad y esta comodidad*. Comodidad y seguridad tanto para padres, como para hijos.

Este testimonio se remite más bien a un argumento del despilfarro, donde ya iniciada la obra de cuidar al recién llegado, es preciso proseguir en la misma dirección. Probable e indirectamente se buscaría además, incidir en los jóvenes en la línea de no despreciar el esfuerzo que hacen los padres. Sin embargo, ¿qué

niños suponiendo a éstos sumergidos en el mismo medio que nosotros.[...], en vista de que el niño se mueve torpemente por este paisaje nuestro, consideramos la infancia como una etapa enfermiza, defectuosa, que la vida humana atraviesa para llegar a la madurez” ORTEGA & GASSET, J. (2004). La vida infantil. En J. Ortega & Gasset, *Obras Completas Tomo II* (págs. 421-430). Madrid: Taurus . p. 423. Hemos de destacar, además, una mirada divergente, “el niño no es una figura del pasado sino del porvenir, no del origen sino de la apertura, no del punto de partida de una narrativa de maduración sino el horizonte de un relato de liberación.[...] Es un presente inactual, intempestivo, una figura del acontecimiento” LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, op.cit., p. 655- 657, vid. BUSTELO, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. En E. Bustelo, *Biopolíticas de la infancia* (págs. 23-55). Buenos Aires: Siglo XXI.

consecuencias traería este no desprecio? ¿Qué efectos tendrá en una existencia que se define como *llevar y ganarse las cosas por uno*?

Desde otra perspectiva y recurriendo a premisas que se han ido mostrando en los diversos fragmentos discursivos, podríamos considerar que quizás esté actuando un argumento de modelo en los razonamientos en torno a la autonomía. Recordemos que las distintas generaciones de esta familia miran con buenos ojos el trayecto vital de Juanjo, convirtiéndose, asimismo en modelo de pautas de crianza, las que en su caso se ajustaron a bajos grados de autonomía. A Juanjo *no lo soltaron*, a diferencia de otros hijos, como Chelo, Pato y Silvana y los efectos de las diferentes pautas de crianza puesta en juego, para esta familia, son claras. Así, Juanjo encarna el modelo de pautas que lograron que él *saliera adelante y fuera otro*. En este marco, es esperable que *no soltar* sea más valorado que *soltar*.

Asimismo, deseamos destacar la idea: *a nosotros nos enseñó la vida, pero nosotros no queremos que aprendan a porrazos*, concretada en la voz de Chelo, quién es capaz de narrar el sujeto de enunciación en co-presencia de otros individuos a quienes integra en su discurso ¿Cuál sería el criterio de inclusión en ese nosotros? Si entre Chelo, Silvana y Juanjo no existe en apariencia un común denominador, en el marco de la oposición entre vida y estudios. Chelo, es el único que no ha vivenciado significativos procesos de escolarización.

Podemos presumir que el *nosotros* estaría más asociado a un sema que integra múltiples pronombres, porque se pretende aumentar la valencia del propio discurso en la postulación de un hablante plural o como sujeto de enunciación que considera que su habla expresa una intención colectiva⁷⁴⁵ ¿Qué intención colectiva: La de hacer una distinción entre los viejos y los recién llegados? ¿Alberga Chelo una significación distinta frente a la expresión *nos enseñó la vida*, algo que no se constituye en oposición a los estudios?

⁷⁴⁵ RIVAROLA, J. (1984). ¿Quién es nosotros?, op.cit., p. 203

¿Qué sentido tendría la enunciación *la vida enseña*, en cuyo seno los aprendizajes se logran dificultosamente, a *porrazos*? Posiblemente el más obvio sea concebir que el recién llegado necesita de empotrados y puntales en un espacio seguro, donde probar nuevas experiencias no signifique sentirse vulnerado, generando un espacio libre de amenazas, con acercamientos graduales; sobre todo estimulantes, con un mínimo de seguridad y con la posibilidad de contar con un adulto otro, para atravesar la adversidad.

Otro sentido sería la remisión de *nosotros no queremos que aprendan a porrazos*, idea que re-creada nos conduciría al argumento: “es por tu propio bien”, representación que Meirieu describe como la “obstinada tentación de esmerarse para que la obra (el hijo) sea lo más lograda posible, sintiéndose extasiados cuando ellos se acurrucan dentro de nuestros proyectos y desolados cuando desean seguir su propio camino”⁷⁴⁶.

Finalmente, consideramos valioso detenernos en una práctica educativa/criadora propia de esta familia, asociada a un símbolo cultural: *el esfuerzo*, cuya transmisión/adquisición sería más bien un proceso generacional, símbolo que tendría su máxima expresión en un comportamiento casi ritual, *es que ellas hacen esfuerzo de otra manera, la Vivi y la Javi en el verano trabajan, entonces ellas saben lo que significa, pero de otra manera*.

Este ritual consistiría en que las nuevas generaciones concurren en sus vacaciones escolares a trabajar en las actividades agrícolas. Este hecho sería definido por los miembros de esta familia como la práctica que más fuerza tiene, ya que es concebida como un sello distintivo y de prestigio en la perspectiva que *las cosas se ganan por uno, se ganan con esfuerzo*.

No obstante, ¿qué significado tiene este rito si en las actividades cotidianas el glorificado símbolo del esfuerzo no se encuentra encarnado, no es pan de cada día? ¿Será suficiente que luego de un largo periodo lleno de regalías las nuevas generaciones vivan el esfuerzo físico de trabajar en el campo, para

⁷⁴⁶ MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educado*, op.cit., p. 41

inculcar el valor del esfuerzo? Asimismo, ¿El trabajo temporal en el campo responde a otras finalidades?

Postulamos, hipotéticamente, que el trabajo temporal agrícola constituye un mensaje indiscutiblemente formativo, que probablemente desea transmitir que la labor del cuerpo para *hacer la vida y ganársela*, no es valorado, aceptado ni esperado, luego del sacrificio consentido por los predecesores.

El reproducir el rito del trabajo temporal en las vacaciones escolares, adopta la figura de una ilustración cuya función es reforzar la adhesión a una regla conocida y admitida: *salir adelante* se logra no continuando en la condición de laborante.

En otras palabras, el rito del trabajo temporal no tiene un fin en sí mismo, es decir, *ganarse las cosas por uno*, con esfuerzo, por el contrario, se ha convertido en un medio para amedrentar a aquellos que quieren seguir un trayecto distinto al trazado, distinto a la única opción de continuar en la educación formal, que les posibilitará obtener un diploma, habilitándolos para *trabajar en algo que te guste*, que obviamente no será como trabajador agrícola, *ellas saben lo que significa el estudio, que si no estudias... sabes lo que te espera*.

Sabemos que el trabajo agrícola de niños y jóvenes en algunas zonas de Chile es una práctica que va más allá de la persecución de fines educativos, sobre todo, como un medio de subsistencia, de *ganarse las cosas* para seguir estudiando o para la subsistencia familiar. Así fue en la familia de Angélica la crianza de los hijos mayores, sin embargo, con las hijas menores esta práctica se ha limitado a fines de escarmiento.

Con la transformación de la condiciones contextuales, han transmutado también las rutinas de los miembros de esta familia han desarrollado, tomando otras figuras y persiguiendo otros fines, manifestándose como singular la imperiosa necesidad de seguir re-creándolas, ya que ellas se valoran como el

espacio predilecto para la adquisición y re-creación del saber: *la vida se hace con esfuerzo*.

En el marco de las discontinuidades y fricciones de las finalidades educativas y los modos existenciales que se proponen inculcar, un fragmento discursivo protagonizado por Antonia (la hija menor), nos ofrece mayores elementos, por un lado en el contínuum *la vida se hace / la vida enseña*, por otro lado, sobre la mediación de narrativas hegemónicas en torno a la infancia, su participación en la comunidad y los vínculos inter-generacionales.

Fragmento 10, hija⁷⁴⁷

Entrevistadora: *¿con tu tata Juan haces algo?*

Antonia: *sí*

Entrevistadora: *¿sales a pasear, lo ayudas con sus plantas?*

Antonia: *mmmm... no me deja, porque él siempre hace cosas...así (mueve las manos imitando la acción de cepillar) como pelar todo y yo no puedo, porque me puedo romper con el cuchillo, con pala y con palo, cuando está en la tierra. Cree que me voy a lastimar.*

Entrevistadora: *¿te gustaría que te dejara trabajar?*

Antonia: *sí*

A primera vista y retomando algunos razonamientos de relatos anteriores, especialmente las enunciaciones de Don Juan, apreciamos que él hablaba de la importancia de estar ahí, haciendo, para generar aprendizajes y saberes atingentes desde el lugar que se ocupa, sin embargo, es él, quien desde la mirada de Antonia, no le permite empantanarse con el hacer en un lugar que es común a ambos.

Antonia reproduce argumentos muy masificados: la seguridad del niño, que se genera especialmente desde una perspectiva en que se ve a éste como indefenso, vulnerable, requiriendo la protección de los adultos. Este discurso hegemónico ha teñido todos los espacios, al punto de generar

⁷⁴⁷ Fragmento de grabación de entrevista informal con Antonia, cuando se dirigía a caso de sus abuelos.

incompatibilidades en las finalidades del acontecer educativo de ciertas comunidades.

En esta perspectiva, el discurso hegemónico concretado en la conducta de Don Juan, de no consentir que su nieta realice con él algunas labores en la tierra, respondería a las demandas de protección que impiden formarla como co-participe en los haceres del contexto del trabajo en la tierra.

Esta conducta podría obedecer también, a que tal co-participación no es necesaria, ya que, como dicen los padres y abuelos, *a como son ellos ahora no lo necesitan*, remitiendo al hecho que el contexto cultural y social se ha transformado y con ello las necesidades educativas de las nuevas generaciones, de tal forma que la inclusión de actividades en la tierra no sería pertinente.

Sin embargo, ¿Dónde queda aquí el interés del niño? ¿Qué hacer cuando un niño desea aprender algo que no está incluido en la línea de la imposición simbólica arbitraria? Consideramos que el imaginario adulto poblado de buenas intenciones, se ha traducido en proteccionismos que anulan a los niños, en pos de la supuesta relevancia de introducir las normas y valores socialmente aceptados, negando toda posibilidad de re-creación de otros patrones culturales, pues solo es legitimado un recién llegado dependiente, moldeable y controlable.

Estas intenciones han sido respaldadas y legitimadas desde las teorías del desarrollo, que promueven implícitamente las ideas de linealidad (propia de la concepción de conocimiento) y progreso, en las que distintas etapas del desarrollo humano suponen escalones de ascenso hacia la madurez.

Los últimos dos fragmentos discursivos, con sus respectivas polifonías, nos muestran que la expresión *nos enseñó la vida*, no se formula necesariamente en oposición a la actividad de dedicarse a los estudios en instituciones formales, parece ser, que más bien se constituye en una excusa para seguir manteniendo a los hijos bajo su cuidado.

Por otra parte, la práctica educativa se tensiona en el juego de relaciones del principio del esfuerzo y la premisa del no despilfarro. Estas tensiones se van

generando por las transformaciones del contexto y las demandas que se desprenden de modelos culturales que institucionalizan la infancia.

Por último, los relatos nos invita a apreciar la re-creación de símbolos culturales que se van transformando a la par que el contexto, el trabajo en vacaciones escolares va tomando otros matices, resistiéndose a su desaparición, puesto que representa una herramienta educativa inapreciable.

6.4.4 Tercer interludio narrativo

María intenta aparecer a los ojos de sus nietos narrando historias, historias en que ella es una heroína. María es una heroína porque en la intemperie de la existencia ella ha logrado sujetarse, ha logrado con sus manos tejer una red. Ellos la escuchan y consideran que la experiencia radical de un vivir encarnado es merecedora del título de heroína.

Sus nietos escuchan sus relatos, sin embargo no logran zafarse de la segura y cómoda existencia que les ofrece la red de su segundo dique: la escuela. Saben que la vida pasa allá afuera y que ellos están obligados a verla pasar a través de los libros, a través de las historias narradas por sus padres y abuelos. Luisa, la nieta menor, siente deseos de caminar, de vagabundear, de ensuciarse los pies, de caer al suelo y sentir el dolor de su cuerpo, pero algo la detiene... es el dique y la red que construye junto a sus padres.

6.5 CUARTA CRIANZA: ESTUDIAR PARA *QUE NO TE MIREN EN MENOS*

Esta expresión, nos remite obligadamente a ciertas claves de la visión del mundo del que se habla y por tanto, a concepciones sobre la finalidad de la existencia y los objetivos de la crianza.



Figura 13: Espantapájaros en el huerto. Fotografía tomada durante el trabajo de campo.

Representaría más bien un enunciado orientacional vertical, que responde a una estructuración analógica del tipo: arriba-abajo; más-menos, directamente co-relacionada con una visión jerárquica de las relaciones.

Una expresión que inevitablemente asociamos a la práctica educativa que considera que el recién llegado debe presentarse a los ojos de los otros, concibiendo que el “encuentro” a de desplegarse desde la mirada. La mirada sería el examen al que tiene que someterse el recién llegado, por tanto la enseñanza en la práctica educativa consistiría en capacitarlo para pensar, hablar y obrar con éxito, apareciendo ante el otro.

En consecuencia, solo se aparecería en la relevancia, en lo útil y en lo perfecto, aquello que logre ser a la mirada del otro. Desprendiéndose, que si no se es excelente, ni sé es el mejor, no aparecerá a los ojos de los otros. Lógica que signan las élites meritocráticas.

Esta lógica daría cuenta que en las relaciones entre los seres humanos, se establecería un contraste entre el peor y el mejor, él que está mejor “percibe como legitima su posición privilegiada”, propia de un resultado o de un esfuerzo; y por el contrario, él que está peor la “concibe como producto de una culpa”. Culpa de no aprovechar las oportunidades, de no esforzarse o por la

falta de méritos al obtener ciertos beneficios, aunque sean básicos, para la sobrevivencia, “estableciéndose así las bases de la exclusión de algunos”⁷⁴⁸.

Que *te miren en menos*, des-velaría, como lo esbozamos anteriormente, la tendencia a conceptualizar ideas, acciones mediante la comparación dicotómica y jerárquica: mejor y peor; alto y bajo; superior, lo más y lo menos. Expresiones metafóricas/metonímicas que se fortalecen con la construcción de una narrativa sagrada escrita por una divinidad que habita en lo alto, por tanto, en lo alto se ubicaría también “el valor del mérito humano”⁷⁴⁹.

En consecuencia, surgirían una serie de dualismos, siendo los más frecuentes aquellos relacionados con la exacerbación del conocimiento teórico que subordina a la práctica, situación que deja su impronta en la limitación que hacen las narrativas modernas en la noción de mérito, ceñido a algunas competencias en correspondencia al trabajo.

La consideración actual de quienes desarrollan los llamados trabajos manuales, es que serían menos inteligentes que quienes desarrollan tareas consideradas estrictamente intelectuales, por eso, *estudiar* adquiere un valor fundamental en la construcción identitaria de muchos grupos humanos.

Estudiar sería por lo tanto, una actividad meritoria en una sociedad que ha heredado del pensamiento griego su desprecio por la labor del cuerpo. En consecuencia, en la actualidad se ha conservado el núcleo duro de este esquema, ilustrado en todos los aspectos de la vida social del ser humano⁷⁵⁰.

Desigualdad fundada en “el ideal homérico de conservarse superior a los demás”⁷⁵¹, para ello se constituyen una serie de discursos y maquinarias, con el fin de definir las actividades más valoradas y loables, restringiendo su acceso y

⁷⁴⁸ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit., p. 45

⁷⁴⁹ IBÍDEM.

⁷⁵⁰ Particularmente en el salario, como se observa en las estadísticas de Chile, que señalan que tiene mejor sueldo la persona que tiene más años de estudio. Revisar capítulo IV.

⁷⁵¹ GADOTTI, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*, op.cit., p. 17

de esa forma la recompensa que implica que algunos seres humanos puedan sentirse *mejores que otros*.

Desde estos principios, es comprensible el dilema por el que atraviesan los miembros de una familia de laborantes, conflicto originado en la disyuntiva de privilegiar la vida dedicada al estudio, versus la vida de la labor del cuerpo. Tensión que no solo hace eco de situaciones más globales, que no serían ajenas a las finalidades de la práctica educativa, especialmente en la relevancia de los fenómenos intelectuales en desmedro a lo manual.

Un escenario que deja hondas pisadas en la negación que hace esta narrativa hegemónica desde su ficción: el mérito, instalado en el escenario del conocimiento científico extendiéndose a la esfera del trabajo.

Desde otra mirada, *estudiar para que no te miren en menos*, daría cuenta de subjetividades en lucha permanente por anunciarse superior a las otras, un proceso enmarcado en una lógica bélica, guerrera, cuya mejor arma sería dedicarse a las actividades intelectuales, como lo anunciarían ellos, *son las armas para enfrentar ese futuro y defenderse de la sociedad*, merecimiento que será recompensado accediendo a puestos de trabajo mejor valorados que conducen a percibir más dinero y a ser alguien importante, *al tener estudio, puede trabajar y tener más plata y ser importante*.

Así, los estudios no solo entregarían la posibilidad de la excelencia, sino también la capacidad de sobresalir, de ser el mejor. Símbolos arbitrariamente inculcados, que imponen a los recién llegados la necesidad de no conformarse con desplegar una acción con entusiasmo y empuje, sino que deben buscar ser los mejores y estar por encima de los otros, *pasar a llevar* sería mejor *a que te pasan a llevar*, una cuestión de supervivencia, por lo que si un recién llegado *sale adelante y no es mirado en menos*, no se debe a su virtudes, sino a sus resultados, es decir *es cargador o es carga, gana o pierde la capacidad de hacer la vida*.

Apreciando, una existencia que ex-pone al recién llegado a una permanentemente comparación con los otros, el que *sale adelante* debe estar conforme si se siente superior a los demás, ya que eso le remite a mayores garantías y valoraciones. De esta forma, el desarrollo de un mérito particular, *estudiar le da más roce*; permite resolver sobre la vida o sobre los actos de los demás, *la persona que estudia es para mandar al más chico*.

El carácter individual de la acción épica de *ser más* y superar a los otros, pasaría a ser el prototipo de acción que influye en la práctica criadora de este grupo familiar, obligando al vehemente impulso de anunciarse, midiéndose en pugna con otro.

Este dualismo superioridad-inferioridad teñiría las prácticas educativas que tienen como meta formar un ser superior: aquel que por sí solo, desde su razón emancipadora des-cubre las honduras y secretos de la realidad y evaluar que es lo mejor. Esta superioridad, o en otras palabras, *ganarse las cosas por uno* para *salir adelante*, debe ser premiada, exigiéndose un reconocimiento simbólico y material por parte de la comunidad.

Es incuestionable que la educación formal apunta a una formación integral y plena del recién llegado, no obstante, en su praxis cotidiana ésta subordina la dimensión práctica a la teórica, lo que es profundizado por el ethos moderno. Así, los seres humanos alejados del *terreno*, de la práctica, preocupados solo por los motivos que animan a una mente activa y vigorosa, regocijada en la jactancia de las formas académicas, serían lo propio de la sociedad actual.

En suma, *estudiar para que no te miren en menos*, nos remite a un modelo ético de lo superior-inferior, de lo mejor-peor, donde aquél que es mejor que todos, es indiscutiblemente digno de cosas mejores: *ahí son alguien, más que uno; que trabajen sentados y ganen plata; que no se maten tanto trabajando; él que tiene buen estudio, tiene buen trabajo; tener más estudios, pa que te esforcis menos que uno; así estudia algo que le gusta, luego se sentirá bien en su trabajo, etc.*

Desde otro punto de vista, la expresión des-oculta la asociación *estudiar para que no me miren en menos y me hubiera gustado ser otro*, que nos interpela a concebir en un primer acercamiento que la excelencia y el merecimiento aparecen como algo impersonal, algo anónimo, que se manifiesta en la idea de *ser otro*, de un ser que se rebasa al renunciarse.

Desde la perspectiva dusseliana, ser otro concreta la colonización del ser que no es él, sino que debe ser otro, para aparecer ante el otro. En un sentido distinto, desde la perspectiva de Meirieu, hablaríamos de un desprenderse de lo que sé es, deshaciéndose de lo que dicen y saben de uno, difiriendo de lo que esperan los otros, en este sentido, para *ser otro* solo bastaría con el deseo de aprender, pero ¿aprender qué?⁷⁵²

Todo aquello que “permita atreverse a subvertir el verdadero modo de ser, es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permitiría a un ser desbordarse a sí mismo”⁷⁵³.

No obstante, resulta interesante traspasar los primeros acercamientos a este tropo, para ello haremos uso de la potencial diversidad de la analogía.

Tabla 8: Propiedades proyectadas del tropo “estudiar para que no te miren en menos”

ESTUDIAR PARA QUE NO TE MIREN EN MENOS = SER MÁS, ESTUDIANDO	
Propiedades proyectadas de <i>estudiar</i>	<p>Aplicar la inteligencia.</p> <p>Ejercitar el entendimiento (saber con perfección una cosa) con esfuerzo para comprender o aprender algo.</p> <p>Observar, examinar, pensar o considerar algo determinado para conocerlo, comprenderlo o buscar una solución.</p> <p>Tomar clases en una institución educativa.</p> <p>Aprender ciertos conocimientos.</p>

⁷⁵² MEIRIEU, P. (2003). *Frankenstein Educador*, op.cit., p.18

⁷⁵³ IBIDEM.

Propiedades proyectadas de <i>mirar</i>	Fijar la vista en algo. Apreciar, estimar, tener en cuenta. Estar enfrente. Cuidar, atender. Pensado con detenimiento. Atañer, guardar relación. Definir la relación entre sujeto y objeto en los términos impuestos por el sujeto (Levinas, 1991) Permitir que el otro aparezca como tal en la relación y no en los términos impuestos por quien mira (Ibíd.)
Propiedades proyectadas de <i>en menos</i>	Resta o sustracción. Adverbio de comparación, denota inferioridad. Mínimo. Algo o alguien no incluido. Carácter de sustantivo. Excepto.
Propiedades que se asignan a la práctica criadora/educativa	La práctica criadora debe implicar instancias en las que el recién llegado ejercite el entendimiento y así ser apreciado por el otro y no ser excluido. La práctica criadora debe considerar compartir la responsabilidad de la formación del recién llegado con las instituciones educativas que le darán a éste la posibilidad de ejercitar el entendimiento y así no se convierta en un ser inferior en comparación a los otros. La práctica criadora debe formar un ser humano que no sea menoscabado en su condición, para ello debe procurar su asistencia a cursos en centros de enseñanza,

Autoría propia: Como en las demás tablas, los significados y/o sinónimos fueron extraídos y re-formulados desde diversas fuentes.

Estas proyecciones nos ofrecen otras lecturas, que disparan diversos razonamientos, dependiendo en qué relación enfoquemos nuestra atención.

Si atendemos a la analogía entre inferioridad y relación sujeto-objeto, esta nos lleva a presumir que la práctica criadora viene a configurarse como una cura o una reparación, en que lo que se intenta expiar es la condición indigente en que el hombre llega a este mundo. Una condición que si no se repara, traerá como consecuencia la exclusión y que los otros no lo consideren, puesto que sería la expresión mínima de la esencia humana.

En este marco, la práctica criadora se constituiría en una lógica estructurada en la asimetría, en una no camaradería con el otro, donde este solo acudiría como un alter ego, no visualizándose un horizonte común, por no estar bajo un mismo marco de referencia cultural, histórico, social, económico, etc. Un alter

ego que no buscaría traducir o sorprenderse con ese otro, sino tan solo compararse con él en una aparente historia común.

Una práctica educativa que se define desde la imposibilidad de ser lo que debe ser, en la legitimidad de sus rarezas y sus particularidades, puesto que debe adaptarse a las miradas de los otros para ser considerado como otro; debe formar un ser humano que encasillará, como lo encasillan a él, estigmatizará como lo estigmatizan a él en sus diferencias, limitando las relaciones con los otros a la soberanía o al servilismo.

En este punto nos parece interesante retomar la polifonía que nos presenta el término *estudiar*, así podemos presumir que en una relación de asimetría, de sujeto-objeto cuya tensión radicaría en la posición que se ocupa frente al otro, (sujeto u objeto), se pierde toda posibilidad de presentarse ante él como un ser que lo sorprende.

Sin embargo, si la familia de laborantes negocia la contingencia de impregnar su sello a los recién llegados, por la posibilidad de que sean vistos, enviándolos a instituciones homogeneizadoras que les entregarán conocimientos comunes, perderán su secreto, su rareza como otro.

Y si pierden su rareza, ¿cómo interpelarán al otro?, ¿cómo sorprenderán al otro? Nos interrogamos al respecto, por admitir que lo enigmático del ser sería su lengua, sus costumbres, sus ritos, *su vida en terreno*, *su pasar*, su forma no colonizada, que es en la medida que origina una sorpresa en el otro.

Si renuncian a su singularidad, solo quedaría jugar con las reglas impuestas: dominar o ser dominado; colonizar o ser colonizado; ser más o ser menos. Un ser formado para ser traducido en sus propios términos, permaneciendo su testimonio oscurecido, ya que no mira al otro, solo se mira a sí mismo para verificar su posición, ¿Estoy más alto o más bajo? ¿Soy más o menos que el otro? Es decir, solo se miraría a sí mismo en el otro⁷⁵⁴.

⁷⁵⁴ LEVINAS, E. (1991). *Ética e Infinito*, op.cit., p. 45

De esta manera, *los estudios* en instituciones de enseñanza para una familia de inquilinos, gañanes, temporeros, laborantes, serían solo la respuesta a la mirada del otro, un otro que valora la actividad intelectual por sobre la manual y que no puede concebir una correlación entre ambas, que no responda necesariamente a una polaridad y/o jerarquización.

Estudiar o dar estudios, es admitir que se forma un ser que es y existe para y por quién ejerce la mirada, *es la sociedad la que te mira en menos, es la que te va despreciar si no tenís estudios*. Una formación que no saborea la posibilidad de ser considerado como otro y que otros yo existan para él, de ser encontrado por el otro tal como es, sin el peligro de ser sometido o *pasado a llevar*.

Así, dedicarse al estudio en oposición a las actividades manuales, corresponde en un principio a la acción de ajustarse a una proyecto establecido en función de otros y no de la propia existencia y su auténtico rebasamiento, acotándose las posibilidades de ser de otro modo⁷⁵⁵.

En este sentido, *mirar en menos* sería menoscabar, menospreciar al otro y su otro modo de ser. Entonces, ¿de qué manera la práctica educativa se convierte en un reducto de resistencia para enfrentar la desaparición de lo otro? ¿Cómo se escapa de la competición encarnizada? ¿Es ella un espacio de seguridad, si afloja a favor de las trayectorias que otros han definido para ser lo mismo?

Estudiar para que no te miren en menos, constituye la expresión que sintetiza el ideal homérico en la actualidad, des-ocultando la materialidad de la desigualdad social, sobre todo, el triunfo de la actividad intelectual por sobre la manual, agudizando su aparente separación en el contexto social y cultural.

Hemos de visualizar, por lo tanto, en torno a que razonamientos se dispara el dato incuestionable sobre el gravitante rol que juega el ingreso a instituciones de enseñanza en la existencia encarnada de los miembros de esta familia.

⁷⁵⁵ Simil a la preocupación que manifiesta Skilar, en torno a la normalidad y la diferencia, vid. SKILAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, op.cit., pp.11-22

6.5.1 En la crianza se debe procurar dar estudios para un bien-estar

Fragmento 11, abuela⁷⁵⁶

Doña Rosa: *ellos tienen que aprender a leer, para que sean otras personas, no como uno, a mí me gusta que aprendan a leer, yo siempre a mis nietos les digo yo: vayan al colegio, cuando el patito a veces no quería ir, les digo yo, vayan al colegio, igual que la Claudia, allá. Es importante saber leer, no van a ser igual que sus papás, que andan trabajando en el campo, pasan frío, calor, de todo, en cambio sabiendo leer ya tienen otro trabajo, otra ocupación más limpia, así como Juanjito y la Claudia también, la Claudia es secretaria, así que ellos están bien. Porque él que no sabe leer, tiene que andar trabajando igual que todos en el campo, pasa frío, todo, calor [...].*

Doña Rosa: *es difícil ser pobre y el rico... rico.*

Entrevistadora: *¿qué salida tiene la gente pobre, entonces?*

Doña Rosa: *en el campo no, lo único que las personas que saben, que estudian, que tienen estudios, ser para mandar al más chico, porque si usted aprendió el trabajo de campo, así como mandar a otro ¿cómo se llaman esos trabajos que estudia uno?*

Entrevistadora: *¿agronomo?*

Doña Rosa: *Agronomía, todo eso, entonces ellos llegan y mandan a los trabajadores, eso sería lo único que haría más aliviado el trabajo, porque ahí ellos mandan no más y andan andando y ordenando y uno no, uno tiene que hacer el trabajo sacrificado.*

Entrevistadora: *¿Lo encuentra justo?*

Doña Rosa: *bueno, él que tiene estudios está bien, él que tiene estudios está bien y el pobre es pobre, como una manera de decir él que nace para chicharra tiene que morir chicharra.*

En este relato distinguimos dos razonamientos que consideramos claves para comprender los saberes que constituyen los pilares de la práctica educativa, el primero señala: *para que sean otras personas, no como uno*, y el segundo alude a la disociación en la forma de *hacer la vida*, la cual se debate entre el hacer intelectual y el hacer manual.

En el primer principio, presumimos que Doña Rosa elabora un argumento de enlace de coexistencia entre el acto y la esencia. Ser analfabeto se asocia y se trata como manifestación de una esencia cercana a la pobreza y la exclusión. En este sentido, no saber leer expresaría y caracterizaría una esencia.

⁷⁵⁶ Fragmento de entrevista informal durante la investigación.

En su relato doña Rosa pareciera que autoriza al auditorio a definirla y valorarla en torno a la destreza de leer. Si fuera así, dependiendo del contexto social, cultural y de nuestro grado de empatía, se podría inferir que ella asume su inferioridad, al consentir su analfabetismo como un estigma, es decir, “tendría conciencia de su situación como ser humano inhabilitado para una plena aceptación social”⁷⁵⁷.

De esta manera, ella razonablemente intenta usar su estigma para obtener beneficios, no sobre su persona, sino sobre las nuevas generaciones, beneficios secundarios, fruto de usar como dato indiscutible en la crianza de los recién llegados, que alguien como *uno* no llega a liberarse de la labor del cuerpo. Un analfabeto no se libra del trabajo esforzado.

Desprendiéndose desde la perspectiva del estigma, nuestro segundo principio, el cual remite a la presencia de unos “normales”, (“todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión”)⁷⁵⁸ es decir, seres aceptados socialmente y por tanto, con la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos.

De esta manera, estos seres aceptados y valorados poseerían ciertas cualidades y realizarían ciertas actividades, actividades limpias, que requerirían el mínimo uso del esfuerzo del cuerpo, asociadas la mayoría al trabajo cognitivo, dándose a entender que los atributos opuestos serían rechazados por parte de los aceptados, es decir, ellos rechazarían a quienes *andan trabajando en el campo, pasan frio, calor, de todo*.

Doña Rosa sustenta sólidamente un modelo de opinión y una norma: para ser aceptado socialmente, la persona debe formarse como un estudioso, logrando así un trabajo acorde a la actividad cognitiva aprendida.

Desde otra perspectiva, los razonamientos que disparan el principio, *estudiar para que no te miren en menos*, precisados en el relato de Doña Rosa en, *que no sean como uno o no van a ser igual que su papás*, nos remite a la noción del

⁷⁵⁷ GOFFMAN, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*, op.cit., pp.20 y ss.

⁷⁵⁸ IBÍDEM.

merecimiento, el hecho de no saber leer o de no haber asistido a instituciones de enseñanza que acrediten la adquisición de conocimientos teóricos, legitima que ellos no sean merecedores de una posición más privilegiada o simplemente valorada.

El saber leer te hace merecedor de realizar una actividad más limpia y con menos esfuerzo. El que no sabe leer, merece un trabajo de campo.

En otras palabras, las personas que trabajan en el campo están ahí porque no han sido merecedoras de una actividad más valorada y mejor pagada, por tanto, merecen *andar trabajando igual que todos en el campo, pasa frio, todo, calor*, solamente porque no saben leer.

Estos argumentos se sustentarían, por una parte, en un nexo causal, señalando que no saber leer trae como consecuencia un trabajo manual. Desde este mismo tópico se puede afirmar que dado el acontecimiento de privilegiar la actividad intelectual por parte de los grupos hegemónicos, se obtiene como consecuencia que las personas que no logren desarrollar actividades cognitivas sufran el menoscabo.

El merecimiento se convierte así en el legitimador de la desigualdad y la construcción de una identidad estigmatizada. En suma, Doña Rosa nos dice: la gente de campo tiene lo que se merece, el pobre por su falta de aptitud y tal vez de esfuerzo, merece su destino de precariedad.

Por otra parte, el argumento de la regla de justicia se señala claramente en el siguiente enunciado: *sabiendo leer ya tienen otro trabajo, otra ocupación más limpia, así como Juanjito y la Claudia también, la Claudia es secretaria, así que ellos están bien.*

La descripción señalada: *pasan frio, calor, de todo*, así como aquella que hace alusión a realizar una ocupación *más limpia*, respondería al propósito de conmover al auditorio, de entregar descripciones univocas del trabajo en el campo, así, la limpieza aparece como una exigencia apremiante y nos interpela, obligándonos a retomar el tema del estigma.

Desprendiéndose, que la limpieza se asocia generalmente a ciertos atributos: decencia, honestidad, pureza, etc. y por el contrario, la suciedad se asocia a atributos negativos, pues la gente siente cierto rechazo por las personas que no están limpias. Desde esta idea y la certeza que el trabajo del campo nunca será limpio, la única manera de alejarse de aquel fenómeno y los atributos asociados a él, es aspirar a una actividad que no implique suciedad⁷⁵⁹.

En el relato de Doña Rosa, se infiere que ella ha participado en la crianza de los nietos, poniéndose a ella misma y a sus hijos como modelo negativo, para de esta forma persuadirlos a estudiar y dedicarse a las actividades cognitivas, admitiendo que las actividades manuales no constituirían una opción para que *salgan adelante*, es decir, para que sean una mejor encarnación de su esencia.

Todo esto es reafirmado en la segunda parte del fragmento, en el cual entrega más argumentos que intentan persuadir y convencer que los estudios en instituciones de enseñanza serían la única opción de *hacer la vida* y que no los *pasen a llevar*. Específicamente, se disparan desde: *lo único que las persona que saben, que estudian, que tienen estudios, ser para mandar al más chico*.

De este modo, él que estudia merecería mandar a los otros, en el seno de una sociedad que ha establecido una distancia radical entre las actividades intelectuales y las actividades manuales. *El mandar a los otros* no es más que el justo merecimiento de los logros obtenidos, producto del esfuerzo y en especial de la inteligencia, *tener cabeza para el estudio*.

Este mérito sería el creador de un tipo de discriminación sistemática, estructural y difusa, que apunta a efectos injustamente desiguales, pero que son consolidados por los mismos excluidos. Se observa aquí, todo el poder de la

⁷⁵⁹ Aquello nos hace recordar que una de las mayores preocupaciones de los padres, en especial de las madres, era por la limpieza de sus hijos y la limpieza de la casa. Mantener la limpieza las hacía merecedoras de la valoración de los otros, al punto de ser recompensadas, independientemente de los otros atributos que tuvieran. No era raro escuchar: *pobres, pero limpios*, para mostrar que estaban un paso más cerca de la mirada complaciente del otro. Limpieza que oculta la pobreza. Estar limpios implicaba pasar por uno de los otros, asimismo, poseer una vestimenta de marca ayudaba a pasar como uno de ellos. Todos ejemplos de la necesidad de criar a las nuevas generaciones en la adquisición de estrategias para ser lo mismo que el otro.

violencia simbólica, que resulta de “las significaciones impuestas como legítimas, disimulando las relaciones de poder en que se funda su propia fuerza”⁷⁶⁰.

En el discurso de Doña Rosa, se percibiría una intención de minimizar consciente o inconscientemente estas relaciones de fuerza, reconociendo la legitimidad de la dominación de unos significados ajenos y contrarios a su capital cultural y social. Ella se haría parte de las significaciones arbitrariamente impuestas.

Los esfuerzos por ingresar y mantenerse en el sistema educativo formal, definen el peso en la estructura social de las relaciones de fuerza que se pueden construir, *ser para mandar al más chico, porque si usted aprendió el trabajo de campo, así como mandar a otro... ¿cómo se llaman esos trabajos que estudia uno?*

En consecuencia, “los elementos de mérito e igualdad caracterizarían a una sociedad que promueve una riqueza legítima y desigualmente distribuida”⁷⁶¹, *bueno... él que tiene estudios está bien, él que tiene estudios está bien y el pobre es pobre*. Asentando, consecuentemente, la distinción entre seres humanos merecedores y seres humanos no merecedores, o de otra manera, pobres merecedores y pobres no merecedores.

Al usar ella el refrán, *él que nace para chicharra tiene que morir chicharra*, deja establecida la adhesión total al principio de mérito, en el sentido de merecer, en el marco de la no determinación de la existencia. ¿Por qué la enuncia si con ella introduce una incompatibilidad? ¿Es realmente una incompatibilidad o lo que enuncia responde a otro tópico?

Doña Rosa al recurrir a este refrán se situaría en el lugar del todo modal, restringiendo los beneficios del mérito solo a algunos, tal vez a los que *tienen*

⁷⁶⁰ BORDIEU, P., & PASSERON, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, op.cit., pp.14 y ss.

⁷⁶¹ GARCÍA, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, op.cit., p. 12

cabeza para el estudio, estos no formarían parte del grupo de los pobres, en otras palabras, podríamos recrearlo de la siguiente manera: las personas que estudian no son pobres, entonces ellos no se rigen por los mismos principios.

Los pobres se regirían por el principio de la determinación y los no pobres por el principio del mérito y el esfuerzo. Si aceptamos estas conjeturas podríamos entender el argumento que *no sean como uno*, es decir, que no sean pobres, porque éstos tienen una existencia fijada.

Otro elemento que enriquece la diversidad del relato de Doña Rosa es la expresión: *ser para mandar al más chico*. Un ser que se constituye en la superioridad de ejercitar el poder sobre otros. Poder que se obtiene adquiriendo los valores, costumbres, prácticas, hábitos e instituciones que conforman de modo característico la cultura humana, definida arbitrariamente y que, suele expresar de forma mediata los intereses y objetivos de los grupos o clases dominadoras⁷⁶².

Por último, deseamos detenernos en la siguiente expresión: *ahí ellos mandan no más*, en relación a: *y uno no, uno tiene que hacer el trabajo sacrificado*. Este *no más*, alude a que no hay nada más, una displicencia hacia la acción de mandar, restándole importancia, por lo que no es necesario compararlo con otro acto para reconocer su extensión.

Desde aquí nos interrogamos ¿Qué acción es más valorada por Doña Rosa? No aparece claro y depende de la posición que adopte, si es la del sacrificio como potenciador de la esencia humana o la de superioridad, en que el mandar es estar por sobre otro, por tanto, ser superior.

En síntesis, Doña Rosa des-oculta principios que estarían presentes en las relaciones inter-generacionales y que salen a luz en los procesos de crianza, en estos, ella se define como el anti-modelo, presentándose didácticamente para

⁷⁶² Desde la perspectiva de Dussel es ser lo mismo que el otro, es decir, un ser excluido, que se convierte en una proyección de lo mismo (de aquel que lo excluye), vid. DUSSEL, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, op.cit., pp.57 y ss. También, la noción que los subordinados alojan en sí al opresor. FREIRE, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*, op.cit., p.20 y ss.

persuadir a los recién llegados de hacer los esfuerzos para pertenecer al grupo que con estudios puede *hacer la vida* y ser la proyección de lo mismo que inculcan los grupos de poder.

Su aporte a la crianza de los recién llegados, consiste en presentar su condición y su biografía como incentivo para *ser otro*, otro que se parece al que con sus discursos legitima la desigualdad social.

6.5.2 En la crianza procurar estudios es dar *otro roce social*

Fragmento 12, padres y abuelos⁷⁶³

Ana: claro... nos sentimos menos que ellos, pero a la vez nos sentimos más orgullosos que ellos sean más, si. Uno se siente orgulloso.

Angélica: muchas veces pasa, que muchos hijos tiene mucho más que los padres y no están ni ahí con los papás, yo pienso que si se avergüenzan, o sea, por el mismo hecho ya de... ponte que tengan un nivel social alto y ellos van a compartir con otras personas, con distintas conversaciones, otras relaciones, igual no va a llevar... no nos van a llevar a nosotros, de qué vamos a hablar?, o sea, una misma no se sabría expresar frente a otras personas, como que los dejaría en ridículo a los hijos, eso pienso, no es la idea, pero al tener estudios, es lógico, van a tener otro roce social con otras personas y ellos se pueden sentir avergonzados.

Ana. No es justo, pero la vida es así...

Angélica: es lo que pasa, es parte de la vida, muchas veces pasa, en muchos casos. Espero que a nosotros no nos pase.

Señora Rosa: en muchos hogares pasa eso, cuando uno les dice estudien, para que tengan mejor situación y luego miran en menos.

Angélica: uno mismo al parecer le va inculcando eso.

Ana: yo encuentro que eso es un error, porque ellos deberían agradecer a los viejos, que pucha... gracias a mi abuela, a mi padre, soy quien soy.

Angélica: pero pasa, se ve.

Este relato en particular, requiere ser conversado cariñosamente, tratando de equilibrar la preocupación de la autora con la del lector, nos parece, que lo que debemos hacer es no sacrificar a ninguno de los dos. Consintiendo que el texto posee un contenido significativo en dos aspectos: de sentido (susceptible de ser

⁷⁶³ Grabación de una conversación mientras las participantes lavaban la ropa.

comprendido) y de referencia (apunta a un mundo)⁷⁶⁴, en esta acción, el diálogo de Ana, Angélica y Rosa se presenta polifónico.

En él se muestran muchas voces, una de ellas remitiría a la relación jerárquica que se establece entre los padres y los hijos, en este marco se vislumbran y se espera que el hijo sea mejor que el padre. Esta superioridad la lograría con su esfuerzo en las actividades intelectuales a las que es sometido en las instituciones de enseñanza, aprendiendo los contenidos y adquiriendo las competencias que se le inculcan arbitrariamente.

En este sentido, Ana intenta proponernos, que desde el tópico de la esencia, el hecho que sus hijos encarnen de mejor forma su esencia, lograría que ellos, los padres, estuvieran más satisfechos ¿Satisfechos con los hijos o con ellos mismos, o es que estos dos agentes son inseparables? ¿La estima es solo por el otro que logra superarse o por él mismo, que ayudo al otro a superarse? *ellos deberían agradecer a los viejos, que pucha... gracias a mi abuela, a mi padre, soy quien soy.*

Si la respuesta es por ellos mismos, por lograr que sus hijos *salgan adelante* ¿Se sienten *menos* que los hijos? Conjeturas: será que al lograr la meta de entregar mejores condiciones a sus hijos y que estos logren acceder al conocimiento y el poder que ofrecen las élites, ellos hayan encarnado en forma satisfactoria su esencia, constituida en su rol de padres.

Si extendemos su esencia a la totalidad de la existencia, misma que participa en diversas esferas, ocupando distintos roles, se podría evaluar que su encarnación no es satisfactoria, ya que no ha logrado revertir la situación de excluido en una determinada sociedad, especialmente en la llamada sociedad de la información o del conocimiento.

Por su parte, Angélica nos entrega nuevos indicios para apoyar esta hipótesis: *ponte que tengan un nivel social alto y ellos van a compartir con otras personas, con distintas conversaciones, otras relaciones, igual no va a*

⁷⁶⁴ SILAR, M. (2001). *Hermenéutica analógica y semiótica en Mauricio Beuchot: un encuentro fecundo*, op.cit.,p. 35

llevar, no nos van a llevar a nosotros, de qué vamos a hablar?; concibiendo, aparentemente, que les falta algo que los inhabilita para formar parte del grupo al que han ayudado a acceder a sus hijos. Se podría pensar que no existe mayor cuestionamiento frente a esta situación, pues Angélica lo define como un proceso natural, un efecto esperado por el acceso a la educación formal.

Viniendo nuevamente a nuestro encuentro el eje central de dichas lógicas, el dualismo superioridad/inferioridad, ahora en el ámbito del manejo de la lengua, *de qué vamos a hablar?, o sea, una misma no se sabría expresar frente a otras personas*. En estos enunciados se condensaría un conjunto de elementos surgidos de los diferentes estados del conocimiento, definidos por la realidad cultural, histórica y social de una sociedad en un determinado tiempo, producto de las fuerzas de poder, donde la lengua aparecería como el principal diferenciador.

Así, la lengua constituye un producto social, que lleva consigo los rastros de la materialidad de la existencia, que la capacitan para participar activamente en determinados contextos o por el contrario, ser excluida de algunos escenarios. Materialidad que impregnaría sus huellas en los usos lingüísticos, que delatarían la pertenencia a ciertos círculos o señalarían que algunas personas no tienen el mérito suficiente para participar de algunos grupos.

Desde esta perspectiva la educación formal aparece, como la promotora de la diferenciación social de la lengua. Ella entregaría los códigos y usos que son aceptados, promovidos y especialmente valorados.

En esta línea, *ellos se pueden sentir avergonzados*, se podría re-crear así: ellos se sentirían delatados, expuestos ante los otros en su origen social campesino y por tanto, todos sus demás atributos pasarían a un segundo plano, prevaleciendo el estigma de ser del campo o ser pobre. Angélica se apoya para esto en un argumento de relación causal, puesto que ella percibiría las consecuencias nefastas de tal ex- posición.

Se trataría de un juego de contradicciones e incongruencias que mostraría lo móvil y difuso de las relaciones en la crianza. Así, al regirse por el principio que en su situación de laborantes son *mirados en menos*, la única salida para *hacer la vida* desde su voluntad, es ser lo mismo que los otros que los invisibilizan, por esto se propondrían inculcar en sus hijos que sean como esos otros, para que *no los miren en menos*, sabiendo que eso implica que ellos, los padres, serán *mirados en menos*, ya que no escaparán de su condición de laborantes, y su hijo habrá tomado distancia de esa condición y se convertirá en lo mismo que el otro, del cual él y sus padres se defendían para que no *los pasaran a llevar*.

No obstante, el discurso toma un giro cuando Angélica enuncia: *uno mismo al parecer le va inculcando eso*, con esta declaración ella toma un rol activo y reflexivo, abriendo posibilidades de transformación. Una reflexividad fruto del diálogo encarnado, honesto y potencial. Así, ella pone en tela de juicio la propia actuación en el proceso de crianza y por tanto, avanza en cuestionar lo aparentemente natural de la segregación social, como consecuencia del acceso a la educación formal.

Esta reflexividad surge de su particular posición, que hipotéticamente sería: soy el ser que ha posibilitado que el recién llegado tenga mejores condiciones para su vida, por tanto, no puede/debe mirarme *en menos*, como lo hacen aquellos de los cuales lo he defendido. Desde esta posición, ella se cuestiona, abriendo la posibilidad de ser también cuestionada⁷⁶⁵.

Angélica cuestiona el tópico de lo que acaece comúnmente y lo reemplaza por un argumento de relación causal, situando la causa en sí misma, en lo que le entrega a los recién llegados, otorgándose un rol activo en la crianza, más allá de la mera reproducción de lo que comúnmente acontece. Desde la perspectiva

⁷⁶⁵ Específicamente, porque pone la mirada sobre sí como sujeto, no intentando eliminar la atención sobre las preguntas por sus intereses y posicionamientos. HARAWAY, D. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. Hombreembraç_Conoce_Oncoratón*, op.cit.

de Amorós⁷⁶⁶, ella se revela como sujeto, ya que logra administrar sus predicaciones.

En base a los razonamientos de estas dialogantes, así como a los sentidos y referencias a los que nos conduce el texto, podemos des-velar, en primer lugar, que en el contexto investigado se inculca que la educación formal sería un medio para habilitar a los desacreditados (pobres, laborantes, etc.) para relacionarse con el mundo sin sentirse vulnerados ni menoscabados.

En segundo término, muchos de los educadores/criadores consienten el sacrificio de formar un ser que luego los rechazará, concibiendo esto como un proceso natural. Sin embargo, este discurso no está ajeno a contradicciones internas, situación que finalmente podría permitir su de-construcción.

Asimismo, se aprecia la emergencia de nuevos discursos, que modifican y permiten diferentes espacios para el manejo y la resistencia, aunque al hacerlo no se elimine el discurso opresor que apunta a que para *ser alguien*, debes ser superior a otro. Este discurso, así como la reflexividad que origina, estaría histórica y culturalmente circunscrito.

6.5.3 Procurar estudios en la crianza *es para defenderse mejor*

Fragmento 13, hijos⁷⁶⁷

Juanjo: *es defenderse de la sociedad, porque hoy por hoy es la sociedad la que te mira en menos, la que si no soy alguien... es la que siempre te va a despreciar, si no tenís estudios, siempre te van a mirar en menos, no sé... vas a tener problemas para encontrar trabajo, siempre en todo va a ser más difícil sin estudios.*

Silvana: *de eso hay que defenderse, imponerse ante los demás y no quedar chico ante nadie.*

Daniel: *es como el escudo protector de cada persona frente a los demás, como dice Juanjo, es la sociedad... se basa por discriminación, entonces si no tienes estudios te discriminan, ganas menos, vives más mal, en cambio si*

⁷⁶⁶ AMORÓS, C. (2007). Feminismos y relevos de discurso patriarcales. *Seminarios de Filosofía: feminismos, ilustración y multiculturalismo*. Madrid: Fundación Juan March.

⁷⁶⁷ Fragmento de discusión desarrollada y planificada por la investigadora durante el trabajo de campo.

tu estudias puedes aspirar a tener algo mejor, por eso uno debe defenderse, el estudio es una manera de defenderte y poder estar mejor.

Silvana: *no es que uno salga a pelear con todos (risas) que es como tener un mmmmm... por lo menos que no haya gente que lo mire a uno en menos, porque realmente los que no tienen estudios, ellos mismos se sienten menos que el resto.*

Pato: *sirve para defenderte, yo mismo salí de cuarto medio y ando de aquí pa allá, picando aquí, picando allá, en trabajos diferentes, ganando poco a todo sol, yo creo que si hubiera seguido estudiando estaría mejor en este momento.*

Viviana: *estarías sacando tu carrera.*

Chelo: *que los estudios sean para defenderte... para mí no, yo creo que los estudios son para superarte, los estudios te hacen superarte y ser alguien más en la vida, pero yo con estudios... bueno, depende de donde este, si estoy en una parte en que mucha gente tiene estudios y yo no, estoy mal porque por el hecho de estar ahí me voy a tener que defender de otras formas, ahí si es defenderse con estudios, pero para mí los estudios son para superarse, para ser algo más en la vida.*

Silvana: *es que no es defenderse, es una herramienta.*

Viviana: *Yo creo que las dos, si po... uno igual lo necesita para defenderse del resto, para no ser tan discriminado cuando no estudies y también para ser alguien más en la vida, para no ser o quedarse con lo mismo.*

Al re-leer este relato nos quedamos con la sensación que en él todas las voces confluyen en un diálogo claro y honesto, que pone de relieve el rol que juega en sus proyectos vitales la asistencia a las instituciones educativas. Sin embargo, arbitrariamente nos detendremos en dos voces disimiles, una que asocia la educación formal con un medio para la superación y otra que la visualiza como un medio de defensa. ¿Existirá diferencia entre defenderse y superarse en el contexto discursivo? ¿Si hay diferencias, cuáles serían estas y qué efectos traerían consigo?

La acepción defenderse, nos remite a protegerse de un ataque o un daño, en cuyo caso los elementos que entrega la escuela servirían para armar una fortificación o hacerse de un conjunto de herramientas para resistir la acción de los otros. En este marco, la educación formal constituiría la apología del ser que existe en la precaria materialidad.

Esta postura es coherente con las concepciones que se desprenden del argumento que *hacer la vida* implica que *no lo pasen a llevar*, daría cuenta de

una constante lucha para resistir los ataques de los otros. Pero ¿qué ataques? Principalmente, ser *mirados en menos*. Este *mirar en menos*, implicaría en este contexto, la negación de la contingencia de ser lo que se debe ser, quedando excluidos de *este mundo*, es decir, que se les arrebatase la posibilidad de *hacer la vida*.

De este modo, defenderse sería la situación inherente a la existencia de seres que nacen en un grupo familiar y social estigmatizado y desvalorizado. Ellos vienen al mundo en un lugar vulnerable, frágil, que no poseen las condiciones valoradas por los otros. Un lugar que es visto, en algunas ocasiones, como amenaza al sistema imperante. Por tanto, si naces en un lugar que se define como amenaza y al que como tal, se intenta eliminar, para concebir la posibilidad de *hacer la vida*, debes en primer lugar, repeler el posible ataque.

La fortificación adquiere sentido si el ser concibe que el medio en que está inserto le es adverso; adverso porque él es diferente, solo en esa adversidad la fortificación tiene su razón de ser. Esta idea dispara el razonamiento que frente a este escenario las personas tendrían solo dos opciones posibles, por una parte, no adentrarse en un territorio que no es el propio; o adentrarse apertrechado con las armas que le entrega la educación formal, es decir, manejando los conocimientos que son valorados y reproducidos en ese territorio y actuando de acuerdo a determinados valores, entre ellos *pasar a llevar al que no sabe*.

Esto explicaría en términos parciales y conjeturales la segregación espacial de los territorios, especialmente en la ciudad, abarcando la existencia de verdaderos guetos.

Por otra parte, apreciamos el tropo de la superación, desde el tópico de la esencia, entendiendo que todo ser humano tiende a encarnar de mejor manera la esencia en cada nueva acción, generando así mayor bien-estar. Por consiguiente, este tropo en los enunciados de Chelo, nos remite a un todo y a un ser universal que se supera.

Parece ser que la asistencia a instituciones de enseñanza sería un recurso más, pero no el único, para *salir adelante*. En este sentido la existencia estaría menos restringida, habría más libertad en comparación a la situación de vulnerabilidad que se manifiesta en la expresión de *defensa*.

En suma, ambas expresiones des-velan la necesidad de romper ciertas cadenas que conciben un espacio en el que cada cual ocupa el puesto que le es asignado, donde cada uno queda inscrito en una red de poderes que lo atenazan y le asignan un sitio definitivo (el pobre en el campo, el capataz dando órdenes, el rico en su mansión); y donde sobre todo, importa el título expedido por el monopolizador del conocimiento: la escuela.

6.5.4 Cuarto interludio narrativo

María sigue relatando historias sobre su lucha contra los otros, sus hijos cuentan también sus propias historias pobladas de éxitos. El éxito de construir diques y redes y la forma como estos se han ido construyendo. Luisa escucha y saborea las historias, pero no le queda mucho tiempo para disfrutarlas, ya que ella está ocupada conociendo las herramientas que la ayudarán a defenderse de los otros. Otros que miran de reojo a su abuela y a su madre. Ella debe aprender a camuflarse para estar ante los otros, debe, inevitablemente, participar en el negocio de la meritocracia. Ella generalmente lo logra, especialmente cuando utiliza aquellos aparatos que la obligan a no girar la vista, a no olfatear, a no saborear, para enfocarse en los deberes escolares, aprender la lengua de los otros, la vestimenta de los otros, incluso los deseos de los otros. Esa es la tarea que debe realizar si quiere ser “alguien” en este mundo, cuando salte el dique de contención y deje atrás las redes que ha tejido. Ella debe adquirir un lugar, un status y lo hará gracias a la maquinaria educativa. Eso le han dicho, ella les cree.

6.6 A MODO DE CONCLUSIÓN: DES-CUBRIENDO HONDURAS EN EL DEJARSE CRIAR

El hecho que los miembros de esta familia accedieran a dialogar con nosotros a través de sus tropos, nos permitió imbuirnos en un proceso de crianza, donde los discursos elaborados fueron como plantas dispuestas en surcos en la tierra.



Figura 14: Cebollas recién plantadas en los surcos.

Símiles a cultivos, forjados en una época y lugar establecido, conquistando formas singulares, fruto de manos que cuidan la vida. De este juego de imaginación se desprende el título que da inicio a estas reflexiones, que pueden también ser valoradas como conclusiones.

El dejarse criar daría cuenta de uno de los momentos del proceso de crianza recursiva, que debido al espacio disponible de este soporte no es posible apreciar en su totalidad. Una deuda que aquí no podemos pagar, sin embargo, consideramos que vale la pena iniciar un proceso de diálogo.

Acceder a este diálogo, aunque sea en forma unilateral, significa que nutriremos de discursos y perspectivas presentes, lo ausente en los discursos. Elementos que se han ido esbozando a lo largo del análisis y que demandan ser enunciados de modo tal, que en ellos se visualicen algunos ámbitos convencionales⁷⁶⁸.

En tal sentido, reconocemos que una pedagogía vulnerable se forjaría en base a la idea que las imágenes del mundo se ligan de una u otra forma a la vida cotidiana. Estableciéndose como regla básica de esta pedagogía, que el contexto

⁷⁶⁸ IBÁÑEZ, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos, op.cit., pp. 134 y ss.

socio-estructural o histórico social constituye su estructuralidad, es decir, ella solo “es”, en la medida que se sitúa en una complicada dialéctica con el ser humano que vive la experiencia encarnada por un juego de mediaciones y regulaciones sociales.

Así, cada comunidad tendría sus principios, valores y proyectos de vida que les son propios, pues el saber local se adquiere en contacto con una realidad determinada y se utiliza en situaciones específicas⁷⁶⁹.

Como se ha visto en los relatos de esta familia, la vida es la que les provee de teorías sobre la vida misma, el mundo es su autoridad. Por tanto, es su modo de vida el que confiere valor a sus prácticas, pues el saber local se extrae de la vivencia, otorgándole un carácter natural, donde el sentido común muestra las experiencias como elementales⁷⁷⁰.

Una pedagogía vulnerable que se deje criar y críe a su vez, debe desbordar la interdisciplinariedad del campo científico, académico y disciplinario del conocimiento formal certificado, y abrirse a un diálogo de saberes tropologizados por una determinada cultura.

No obstante, la apertura hacia el diálogo de saberes no es solo una hermenéutica que multiplica las interpretaciones y los sentidos del saber o una tecnología que amplía sus campos aplicativos, es más bien, el paso de una interdisciplinariedad marcada por el propósito de re-totalización sistémica del conocimiento, más bien aspira a ser un diálogo cuyo énfasis se sitúa en la diversidad de saberes y en la diferenciación de los modos de existencia.

Como ya hemos mencionado, una pedagogía vulnerable, en contextos rururbanizados, ha de co-formarse en una dialéctica enredada en una compleja red de mediaciones y regulaciones sociales, donde la construcción de un diálogo exige situarlo en narrativas que constituyen un marco.

⁷⁶⁹ GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, op.cit. p. 123

⁷⁷⁰ BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1976). *La construcción social de la realidad*, op.cit., p. 45

Por consiguiente, los tropos que materializan finalidades y propósitos en las prácticas de crianza de los participantes de nuestro estudio de caso, nos desvelan una serie de concepciones que son re-creadas, ya sea resistiendo o aceptando ciertas ficciones, dando sentido a la idea que existiría una globalización de las biografías, entendida como el proceso en que los contrastes y las contradicciones del mundo tienen lugar, no solo ahí fuera, sino también en el centro de la propia vida, en las familias, en la relación con los hijos, en el hacer de cada día, en el trabajo, etc.

La “multi-localidad de la biografía y la globalización de la propia vida, proporcionan un motivo ulterior para el socavamiento de la soberanía del mundo cotidiano”, en que se “disuelve la inter-dependencia entre lugar y comunidad”⁷⁷¹.

En consecuencia, para des-velar las honduras de las prácticas criadoras, una pedagogía vulnerable debe comprender que la figura social de la globalización de la propia vida, debe tener presente los contrastes de los distintos lugares donde transcurre la existencia de los seres humanos.

Esto exigiría, entre otras cosas, una singular comprensión de la movilidad. “La movilidad como un movimiento de una unidad de vida y acción social (familia, matrimonio, individuo) entre dos lugares (...) para la cual el ir y venir, el estar a la vez aquí y allí, atravesando fronteras se ha vuelto algo normal”⁷⁷².

Complementariamente, una pedagogía vulnerable comprende que los seres humanos como seres epistémicos se relacionan con la diferencia, la novedad, lo marginal, lo uniforme, aceptando una cuota de preguntas abiertas, de espacios no saturados, de órdenes no cerrados, admitiendo la presencia de vacíos a través de los cuales puede advenir el cambio, mismas presunciones que rigen la configuración de saberes vulnerables.

Podemos señalar que los saberes re-creados en torno a las finalidades de las prácticas criadoras, en amalgama con los modos existenciales, se ven

⁷⁷¹ BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*, op.cit., p. 111

⁷⁷² IBÍDEM, p. 112

entrampados en algunos procesos que re-significan esos dispositivos pedagógicos, facilitando la reflexividad y la configuración de sentido.

Proceso teñidos de imágenes, nociones, ideas, opiniones, códigos y símbolos, transmitidos desde los sectores hegemónicos, que se van bosquejando en los seres humanos como ataduras, esquemas de saber y acción que los sitúan en condiciones desiguales frente a la apropiación y construcción simbólica, debilitando retorno a sí mismo y a que le pase algo, así como debilita su capacidad para dar testimonio de su existencia.

En estas nuevas mediaciones, los sistemas de símbolos e imágenes que se ponen en juego, siguen siendo dispositivos estructurados y estructurantes, que afectan específicamente el campo de las prácticas criadoras y los contenidos educativos. En relación a la construcción simbólica, este sería el escenario donde se reorganizan y reconstituyen “las relaciones básicas de poder entre seres humanos y grupos, para dominarse, controlarse, explotarse, o por el contrario, encontrarse, dialogar, consensuar y concertar acciones”⁷⁷³.

En lo que respecta a las concepciones que se elaboran en torno a la premisa: *se han criado regalaos*, podemos observar que se configuran propósitos y acciones que se asientan en constituir un vínculo inter-generacional. Un vínculo de base material que se concreta en una comparación de las condiciones entre las generaciones precedentes y las generaciones actuales, lo que facilita que las condiciones para *hacer la vida* de los recién llegados, se conciba como un regalo de las generaciones anteriores.

De esta manera, el vínculo pasado-presente-futuro toma la forma de un relato cuyo eje central sería la dualidad deuda/exigencia. Así, cada generación construiría relatos y retóricas que aseguran inculcar a los recién llegados la idea que el lugar al que han llegado, ha sido mejorado por el esfuerzo de sus anteriores moradores.

⁷⁷³ GHISO, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva. *Revista Aportes*(53), p. 66

Premisas que se resisten parcialmente a las formas dominantes de racionalidad (que incluyen tanto la racionalidad discursiva como la instrumental) que refuerzan un enfoque competitivo del saber, además de concebirlo como propio de seres individuales, “el individuo llega a ser el último árbitro en el tipo de conocimiento y de valores que tendrá autoridad, antes de ser desplazado por la autoridad del nuevo conocimiento que puede tener una existencia igualmente transitoria”⁷⁷⁴.

Concluimos que *se han criado regalaos*, configura un saber que orienta prácticas criadoras que instalan un freno parcial a la idea que la fuente de los saberes y de los valores son contruidos y vivenciados por seres separados del mundo y de los otros.

Admitimos, sin embargo, que este tropo constituiría una forma de configurar vínculos, que se enmarca, desde nuestro punto de vista, en la lógica del progreso, como proceso lineal y ascendente. Un progreso cuya premisa principal sería: *aprovechar las oportunidades*, argumento que como técnica de resolución de conflictos solo tendría sentido al conectar un sentido lineal del tiempo, el cambio y el avance.

Además de la aceptación impensada de los meta-relatos culturales, que explicarían “la naturaleza progresista de casi todas las formas”, y cuyo efecto vendría a “perpetuar la ilusión colectiva que el esfuerzo individual, sin referencias ni dependencias”, es la clave del bien-estar⁷⁷⁵.

“...la forma de libertad que hemos llegado a asociar con el individualismo, ha limitado severamente nuestro desarrollo de un sentido de la identidad que incorpora las múltiples relaciones y tejidos de memoria que constituyen el ambiente que compartimos con otros miembros de la comunidad biótica”⁷⁷⁶.

⁷⁷⁴ BOWERS, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*, op.cit., p. 179

⁷⁷⁵ IBÍDEM., p. 80

⁷⁷⁶ IBÍDEM., p. 116

Desprendiéndose, que *se han criado regalaos*, implica una resistencia parcial a la tendencia individualista.

Esto cobra mayor relevancia desde los fines que anuncian los tropos *estudiar para que no te miren en menos*, y, *que tengan otro roce*, advirtiendo finalidades que no se resisten a las ficciones que señala que los seres humanos deben aprovechar las mejores oportunidades, es decir, la libertad para encontrar su sitio en el mundo, mismo que definitivamente no sería el lugar que ocupan sus progenitores, es más, se trataría de un espacio en el que a ellos les estaría vedado participar.

De esta manera, podemos constatar que muchas de las finalidades de las prácticas criadoras de esta familia, responden a la libertad prometida por la modernidad, la que entre otras cosas ofrecía romper las cadenas del pasado. Presuponemos que por esta razón, ellos consentirían en participar de los nuevos moldes que reemplazan los anteriores.

Así, sus prácticas criadoras se moldean entre las censuras y reprimendas por no lograr posicionarse por medio del esfuerzo dedicado, continuo y de por vida, en los nichos confeccionados por el nuevo orden: las clases sociales asociadas a la actividad intelectual.

En esos nichos se encuadrarían la totalidad de las condiciones y perspectivas existenciales, condicionando los proyectos-trayectos en la tarea de *hacer la vida*. De esta manera, los propósitos de la crianza serían formar un ser humano que se dedique y se esfuerce en la tarea de usar su nueva libertad (mejores condiciones y mayores oportunidades) para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él, siguiendo fielmente las reglas y modalidades de conductas adecuadas a esa ubicación⁷⁷⁷.

Por tanto, en esta era de comparación universal, en la que el destino de la labor de construcción del ser ahí está irremediablemente indefinido y

⁷⁷⁷ BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*, op.cit., p. 13

cambiando continuamente, la educación formal aparece como la formadora por excelencia de las estrategias para hacer uso de esa libertad.

Libertad que podemos entender, dentro del marco de los discursos de esta familia, restringida a la actividad intelectual. Así, solo se valoraría como libre al ser que *hace su vida* desde las actividades intelectuales, que a su vez lo posibilitan a ocupar puestos de poder. En otras palabras, solo sería libre si ostenta poder.

Las finalidades y acciones criadoras de esta familia reproducen tendencias hacia existencias individualizadas, que impulsan al ser humano en nombre de su supervivencia material a transformarse en el centro de su propia planificación y modo de vida.

De esta forma, el ser humano individual se transforma en la unidad reproductiva de lo social⁷⁷⁸. Especialmente cuando observamos tropos como: *ganarse las cosas por uno, defenderte, ser alguien, ser otro*, etc.

Estos tropos re-crean la idea que el modo en el que existe el ser humano se ha vuelto una solución biográfica a contradicciones sistémicas, aunque los riesgos y las contradicciones siguen siendo producidos socialmente, en la actualidad se estaría cargando al individuo con la responsabilidad y la necesidad de enfrentarlos⁷⁷⁹.

En suma, no podemos negar el énfasis en el individualismo, expresado en términos de la preocupación por los esfuerzos propios y la correspondiente recompensa, además de la libertad, el empoderamiento, la experticia y la certificación, que confluirían en la transitoriedad de las prácticas educativas de esta familia.

Desde nuestra mirada, las finalidades educativas no están determinadas, son múltiples, chocan entre sí y se contradicen, de modo tal que cada una de ellas ha sido despojada de su poder coercitivo, estimulante o bien su naturaleza ha

⁷⁷⁸ BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, op.cit., p. 144

⁷⁷⁹ IBÍDEM, p. 40

cambiado⁷⁸⁰, sin embargo, en esta familia siguen siendo tarea de un “nosotros”, resistiéndose a re-clasificarlas como ítem del inventario de tareas individuales.

A pesar del advenimiento de la instantaneidad, que lleva a la cultura y a la ética humana a un territorio inexplorado, donde la mayoría de los saberes re-creados para enfrentar la vida han ido perdiendo toda utilidad y sentido, los miembros de esta familia siguen reproduciendo saberes que se han generado en el tiempo, en respuesta a condiciones que a pesar de estar en transformación, los llevan a su re-creación, por considerarlos, presumiblemente, eficaces.

Las premisas de no permitir que *lo pasen a llevar, la vida se hace con esfuerzo o salir adelante*, se traducen en la orientación de prácticas, tales como: la necesidad de criar en la idea que los estudios permitirán ser considerados, *salir adelante y ser otro*. Con esto, solo deseamos recalcar que los hijos de esta familia parecen haber recogido más de sus padres, que de la época en la que viven, por cuanto ellos viven en un presente en el que desean hacer confluir el pasado.

Estas finalidades que presumiblemente orientarían sus prácticas, intentan responder a las demandas del contexto desde las narrativas que han heredado. A modo de ejemplo, ellos se insertan instrumentalmente en el mundo laboral, en el marco de economías globalizadas, obligando a las recién llegados a adquirir competencias que los capaciten para acceder en el futuro a puestos de trabajo, sobre todo si aspiran a la movilidad social ascendente entre una generación y la que la sigue.

En consecuencia, consienten compartir la crianza con la escuela, puesto que ésta sería el lugar obligado de habitar, por ser la encargada de enseñar y preparar para los exámenes que abren las puertas de los empleos, solo así podrían tener éxito en los objetivos propuestos: *que no lo pasen a llevar, que no lo miren en menos, que sea otro*.

⁷⁸⁰ BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa, p. 13

Dentro de las finalidades de las que disponen para la crianza, esta familia se presentaría como un espacio para aprender la relación con los otros y, en ese mismo sentido, para practicar la equidad inter-generacional.

Esta equidad se constituye y expresa desde las diversas posiciones de los integrantes de la familia, en las que se vivencian experiencias participativas con individuos distintos, pero con relaciones comunes de reciprocidad, ayuda, atención al otro y procura por él. Tal solidaridad inter-generacional da buena cuenta de la posibilidad de construir relatos comunes, que trasciendan los discursos individualistas que se superponen en sus procesos de crianza.

En concreto, podemos fundamentar el razonamiento anterior en la figura del *devolver la mano*, donde se observa, a pesar de las discontinuidades, una preocupación por el cuidado del otro. Preocupación que adopta distintos matices.

Desde la generación de los abuelos ese cuidado se valora como apremiante y razonable, no obstante, dicha demanda se ve perturbada por los efectos de las contradicciones de criar en la premisa de *ganarse las cosas por uno*, que irremediablemente potencia el individualismo, puesto que, a pesar que permite al ser ahí definirse como un ser que puede hacer su estar ahí y que no lo *pasen a llevar*, tiene otros efectos colaterales.

Sin embargo, la preocupación está instalada y con el transcurrir generacional se ha vuelto más reflexiva, mostrando como los miembros de la familia van recreando saberes para hacerlos más auténticos. De este modo, incluso los hijos consienten que criar va más allá de procurar espacios seguros y se desasosiegan en la forma de vincularse entre ellos y con los otros.

Existiría la necesidad de establecer vínculos, porque se han percatado de un lazo que pide ser reconocido y reforzado de modos diversos, generando una obligación: *devolver la mano*. Para esto se requeriría potenciar la idea que la crianza va más allá de un periodo, que es recursiva y que en ella no existen sujetos ni objetos, es decir, que solo ocurre en la vida social, en el hecho

innegable de acciones comunitarias, donde se re-construyen los presupuestos que le dan sentido y racionalidad⁷⁸¹.

En otras palabras, que la familia se reconozca o defina como una comunidad de práctica, es decir, como una empresa conjunta, que es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, en la constitución de un compromiso mutuo que los une, valorando el contar con un repertorio compartido (rutinas, sensibilidades, vocabularios, estilos, etc.) que se desarrollan a lo largo del tiempo⁷⁸².

En este punto, consideramos apremiante la actuación de una pedagogía vulnerable, que a diferencia de los discursos hegemónicos considera que la ética del cuidado es una exigencia para el bien-estar de los seres humanos. Adoptando esta exigencia un matiz singular, acorde a los contextos y saberes particulares. En lo que respecta a esta familia, la exigencia debe lidiar con las tensiones que se ponen en juego en las premisas *de salir adelante, valerse por sí mismo*, y en especial, sentir que no sé es merecedor de cuidado.

Una pedagogía vulnerable debe criar premisas que des-cubran sus honduras a través de prácticas de-constructivas que tomen como referencia que todos los seres humanos. Es en este marco que asumimos que dicha experiencia configuraría una práctica educativa latente y viva, donde el saber del mundo de la vida conversaría en y desde todas sus manifestaciones.

En otras palabras, nos referimos a saberes que hablaría de un mundo que se vive cotidianamente, dando origen a una educación que se saborea, que se vive desde la experiencia.

Lo que nos lleva a una última reflexión, ¿por qué los mayores de esta familia, que han saboreado el mundo de la vida consienten que las nuevas generaciones la olviden? ¿Cuál es el costo? ¿Por qué se retira a los recién

⁷⁸¹ CORTINA, A. (2006). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos, p. 117

⁷⁸² WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica*, op.cit., p. 112

llegados del mundo, para adentrarlos en la abstracción y contemplación teórica de la realidad?

Indudablemente el adulto construye su experiencia *haciendo la vida* en este mundo, para transmitirla luego a los recién llegados, principalmente con el apoyo de su biografía y con el propósito de evitarles complicaciones al disponer de la información necesaria, “en este acto pedagógico confluyen dos procesos: la experiencia de la realidad y la experiencia de la transmisión de la realidad, es decir, el relato”⁷⁸³.

Sin embargo, en la medida que la destreza de relatar se des-valoriza por su incapacidad de síntesis en la transmisión de información sobre lo experimentado, se va perdiendo esta capacidad, siendo considerada un lujo para el cual no hay tiempo ni energía, pues en el trayecto vital, la biografía no importa, solo importa el producto y apremia la síntesis y la conceptualización, en desmedro de la descripción y la alegoría⁷⁸⁴.

Comprendemos que “no es posible transmitir a otro el acontecimiento de la propia experiencia [...], no obstante, si podemos activar en él, el máximo grado de atención existencial, referido a su propio desarrollo y formación, eso es hacer pedagogía”⁷⁸⁵.

Lo que nos lleva a la apremiante demanda de criar y ser criado por una pedagogía vulnerable, que se nutre de tres vertientes, los propios modos existenciales, su territorio y el horizonte interrogativo o interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia que se configura en narraciones que requieren ser relatadas.

⁷⁸³ ESPINOSA, L. (2010). Vida y narración: entre la filosofía y la literatura, op.cit., p. 118

⁷⁸⁴ IBÍDEM.

⁷⁸⁵ BÁRCENA, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento, op.cit., p. 75

TERCERA PARTE: PRO-POSICIÓN

CAPÍTULO VII

CRIANDO UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE

“... como le digo, he tratado de lo antiguo y lo moderno... he tratado de compaginar las dos cosas para criarla bien, no sé cómo me ira a salir, no sé cómo.”

*En grabación de noviembre del 2010⁷⁸⁶
Silvana*

7.1 INTRODUCCIÓN

A lo largo y ancho de esta investigación, se ha insistido en la tentativa de pensar y promover un campo de saber débil, vulnerable, cuyo atributo predominante sea su capacidad de afectación. Es por ello que hemos hecho alusión a los procesos de la vida cotidiana y los saberes que en ella moran, instituyendo y constituyendo prácticas desde y en el lenguaje. Fenómenos en los que se ubicarían los ejes organizadores del discurso de la diversidad y la ética pedagógica.

Como todo campo de saber, el de una pedagogía vulnerable, ostenta conceptos, discursos y un objeto; mostrando su racionalidad a través de las prácticas de investigación y mecanismos de transmisión del saber que allí tiene lugar. Es por esto que ellas deben comprenderse más como un campo de significaciones, que como un espacio arbitrariamente organizado sobre la pluralidad de algunas disciplinas.

⁷⁸⁶ En este capítulo, como se ha ido desarrollando en el resto del escrito, recurrimos a otros discursos para expresar sin analizar, ideas que pensamos que complementan lo dicho desde lo no dicho. En particular en este capítulo, hemos optado por tomar ideas y enunciados de los participantes en la investigación. En el resto del documento éstos estarán destacados en letra cursiva.

Si bien es cierto que su territorialidad estaría constituida por la presencia y participación activa de múltiples disciplinas, ello no impide que se implique en un diálogo cariñoso con los saberes gestados en el mundo cotidiano.

Esta implicancia posibilitaría contar saberes que se construyen en y desde los procesos y condicionamientos, en una operación recursiva de contextualización que presupone una mirada abierta a la complejidad de relaciones, exigiendo un pensamiento conectivo y un lenguaje solidario, más aptos para des-cifrar y afrontar los problemas globales.

Un saber que induciría a realizar actos y cogniciones responsables, pues liga directamente la acción al contexto⁷⁸⁷, divisando las tramas y las repercusiones de los procesos y perfilando una ética-epistémica relacional.

Desde aquí se concibe pensar la educación, la enseñanza, la formación y el aprendizaje, en el horizonte complejo, abierto y múltiple de la creación pedagógica. Por ello, en este capítulo se aspira a componer una pro-posición, resultado de las reflexiones anteriores, con especial énfasis en el texto etnográfico, para lo cual desplegaremos algunos elementos que consideramos claves en torno a la viabilidad de una pedagogía vulnerable.

En esta tarea no podría quedar ausente una pro-posición en torno a la formación de pedagogos en y desde una pedagogía vulnerable, situación que guarda estrecha relación con el consentir que lo narrativo constituye el principio organizativo de la experiencia humana, a lo que se suma la investigación.

Al respecto, una pedagogía vulnerable asume que el método de negociar y re-negociar los significados, mediante la interpretación narrativa sería “uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano, en el sentido ontogenético, cultural y filogenético de esa expresión”⁷⁸⁸.

⁷⁸⁷ Al decir de Habermas, “el contexto o plexo de interacción social, que a todas luces resulta constitutivo, no representa algo secundario frente a aquellos cuya vida e identidad ese plexo posibilita y mantiene” HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta. p. 195

⁷⁸⁸ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p.124

Estas puntualizaciones vienen a ser relevantes, pues a pesar que las narrativas hegemónicas admiten que en educación sería prioritaria la producción de saberes, se constata que en la práctica existiría escasa inversión en investigación pedagógica, resultando mínima si se la compara con la magnitud de los recursos invertidos en las reforma del sistema escolar.

En este marco, no podemos olvidar que entre el estado de la investigación pedagógica y la formación de los pedagogos, existiría una compleja asociación. En principio, los centros de formación deberían ser la principal localización en que se piense la producción de saber pedagógico, más aún, considerando que el mejoramiento de la formación inicial demandaría un fuerte impulso de ésta.⁷⁸⁹

Consideramos que ahí radica uno de los problemas cruciales de la pedagogía, puesto que ésta estaría cada vez más anquilosada en la veneración de metáforas muertas, situación que le impide un retorno a sí misma a través de lo otro y otros que se gestan en innumerables espacios., ya que su actuación ocurre en un lugar y tiempo prescrito, que la inscribe en una topología y pautas con una severidad determinada.,

En esta línea, consideramos que no podemos estar ajenos a los discursos que circulan en torno a la formación pedagógica, los cuales admiten que la formación de los pedagogos⁷⁹⁰ sería un tema de gran importancia pública, así como decisivo, en momentos en que las diversas sociedades estaría dando un salto hacia adelante o hacía atrás en visibilización de la diversidad, asociado, generalmente, a la inequidad e injusticia.

⁷⁸⁹ En Chile, en el Proyecto Regular FONDECYT 2008 (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), de 10 proyectos aprobados en el área de Pedagogía y Educación, solo 5 se originaron en escuelas. La misma área obtuvo solo el 1,6% del total del financiamiento de dicho concurso. CONICYT (2008). Balance de Gestión Integral. Año 2008. Santiago de Chile.

⁷⁹⁰ Debemos admitir que de por sí ya es complejo el tema, más si se suma que nos movemos en relatos que omiten el concepto de pedagogos, comprendiéndose, que en el marco de nuestro discurso, resulta relevante. No obstante, optaremos por hablar de pedagogos en este texto, independientemente que nuestras referencias aludan a docentes o profesores, etc.

En suma, una pedagogía vulnerable no puede pensar en prácticas formativas, sin asegurar al mismo tiempo y a la vez, la trama de relaciones de reconocimiento, que los seres humanos solo pueden estabilizar mutuamente y estabilizando a la vez su mundo de vida cotidiana.

Desprendiéndose una propuesta que intenta ser eco de un giro hermenéutico, donde los fenómenos sociales serían los ingredientes en la re-creación de saberes que implican a los que co-forman mundos cotidianos, en y desde los cuales se realizan los trayectos vitales, como realizaciones prácticas o discursos a interpretar.

No obstante, es necesario aclarar que los cuidados interpretativos y prácticas de la indagación etnográfica y narrativa/trópológica/dialógica de-constructiva, no se limitan tan solo a ofrecer comprensiones contextualizadas del mundo cotidiano y epistémico de determinadas comunidades, y/o a des-velar las voces y biografías de sus habitantes.

Tampoco se limita como ocurre por lo general en el mundo académico, a de-construir los textos o discursos considerados “prestigiosos”, soslayando todo un corpus, oral y escrito que se ubica en el continente oculto de los condenados o des-legitimados que habitan mundos cotidianos.

Esta situación demanda por lo además, tomar distancia reflexiva respecto de la propia narración, la que solo puede obtenerse en el horizonte de formas de vida que comparte con otros y que, constituyen el contexto para los distintos proyectos de vida.

En los capítulos anteriores constatamos la existencia de condiciones, marcos y tendencias que se reproducen, en las que incluso la dinámica de retorno a las formas dadas, constituye una creación que implica dispositivos de prácticas específicas que la hacen efectiva. En concreto, se aprecia que los diferentes modos existenciales y las finalidades de crianza que se anuncian en algunos tropos, no son otra cosas que efectos derivados de la composición de los elementos que se suscitan en su transcurrir.

De este modo, la existencia se estaría mostrando explícitamente en cada relato, especialmente tropológico, como una realidad maleable. Desde la experiencia en el trabajo etnográfico, consideramos que una reflexividad oral y propia constituiría un espacio imperdible en las posibilidades discursivas de una comunidad que se piensa a sí misma.

Admitimos que la actividad hermenéutica tendría un carácter abiertamente ideológico, que se des-vela en nuestra investigación al intentar a) rescatar discursos olvidados por el mundo académico; b) pro-ponerlos como contenidos provocadores y como saberes pedagógicos que demandan criar y ser criados; c) evidenciar formas propias de toma de conciencia dentro de las comunidades pedagógicas, en base a sus propios relatos; d) interpretar componentes interculturales en las narraciones.

En ese sentido se fundamenta la centralidad en nuestra propuesta sobre los tropos, que no solo indican movimiento o mudanza, sino transformación según una figura, donde cabe incorporar otras formas de pensar, que abarcarían desde las estrategias, pasando por los repertorios y recursos narrativos, hasta el uso que de ellos hacen los seres humanos. Ellos co-formarían “la gran condición transgresora de la realidad narrativa, que quiebra las miradas rutinarias sobre los procesos en los que se aplica”⁷⁹¹.

No obstante, las cualidades de la narratividad enunciadas y en particular la tropología, no garantizan automáticamente la reflexividad activa de los seres humanos en proceso, cabe la acción de cercar la narración por medio de un proceso de-constructivo, en que la percepción original es filtrada al ser volcada en un modo conceptual distinto de aquel en que originalmente fue codificada.

Tal transformación no es inmanente a la narración, exigiendo el trabajo de re-construir, puesto que la ruptura constituiría la condición de la eficacia de la estrategia narrativa potenciada en los tropos. Es en esta capacidad que se cría una pedagogía vulnerable.

⁷⁹¹ MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *ISEGORIA* (11), p. 176

En el eje lingüístico y hermenéutico de los capítulos anteriores, se visualizaron procesos en los que se intentó cercar el ser/hacer en y desde los acontecimientos significativos, así como desde la producción de aquello que consideramos primordial para la formación pedagógica (modos existenciales y finalidades educativas), donde lo que se observa mayoritariamente, es la indiscutible significancia de las condicionantes contextuales.

Desde los dilemas propios de la inter-trans culturalidad, las relaciones inter-trans subjetivas potenciaran la visibilización y el diálogo de narrativas locales, intentando persuadir al otro, interpelándolo para co-formar una conversa que genere saberes otros que se definan por sus componentes circunstanciales y la síntesis contingentemente generada.

No obstante, en los discursos en torno a la producción de saberes pedagógicos se aprecia la valoración y exigencia de contribuciones desde otras ciencias, enfocadas en construir y reconstruir la práctica pedagógica cotidiana, otorgando al saber pedagógico un carácter transdisciplinario.

Una transdisciplinariedad que refleja restricciones a las disciplinas, dejando fuera otras formas de saber que no están organizadas, sino que solo están ahí, no obstante, responden a cosmovisiones presentes en el vivir cotidiano⁷⁹².

⁷⁹² Así, debemos dar crédito a una serie de iniciativas para establecer vínculos con otros saberes, por ejemplo, la llamada etnoeducación en Colombia, que hace mención a un diálogo de saberes con la comunidad. También se aprecian experiencias en España, entre ellas, “Saberes” que nace con el propósito de expresar, intercambiar y circular conocimientos, ideas, creencias y posturas para transformar miradas sobre la infancia y posibilitar nuevos horizontes en la educación inicial. Se fundamenta en el diálogo de saberes como soporte para el desarrollo integral y la formación de los agentes educativos. Para mayor información visitar página web <http://www.fundacioncarvajal.org.co/sitio/index.php>. Asimismo, hemos de mencionar la experiencia de la Universidad indígena intercultural. La UII que se constituye y actúa como una Red de Centros Académicos Asociados (Red UII) de la que forman parte universidades, centros de estudios e institutos de investigación de diversos países, los cuales desarrollan programas de postgrado de carácter intercultural. Lo fundamental de esta iniciativa, desde lo que ellos expresan, es que su oferta formativa responde a las demandas y requerimientos planteados por los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe a través de las organizaciones que los representan, las cuales también forman parte integral de la Red, vid. <http://www.reduii.org/sitio.shtml>.

Saberes, particulares, diferenciales y poco proclives a la universalidad y a la unanimidad. Nos referimos a saberes locales, que se distancian del conocimiento universalizado, siendo este su potencial, ser un freno y contrapoder a lo universal, además de transformar las premisas vigentes en el campo de la pedagogía.

Todo esto nos lleva a otra instancia muy importante, la institución que hospeda esas disciplinas. La universidad, el conocimiento y el saber que allí se produce, que aunque no lo deseen, forman parte de las pugnas y conflictos de poderes presentes en las relaciones, específicamente, en la función de producción de saber en una sociedad que “la valora cada vez más como eje de sus relaciones de producción y de comercio”. A lo que se suma, el papel preponderante de estas instituciones en la provisión de significados existenciales para muchos de los seres humanos contemporáneos, resultando evidente “que los poderes que la regulan devienen también en afectaciones a nivel de producción de subjetividades”⁷⁹³.

Frente a tales ficciones, se presenta como una posibilitadora pro-puesta la que hemos estado esbozando, que en suma se sustenta en el principio que al igual que con los seres humanos, el saber pedagógico (al estar conformado por seres capaces de lenguaje y de acción) solo podría ser concretado por la vía del diálogo, de la ex-posición y de la participación en comunidades de hablantes y, por tanto, en un mundo de la vida intersubjetivamente compartido.

En este proceso de formación, tanto los seres humanos como los saberes pedagógicos surgen y mantienen co-originalmente la figura del ser individual y del nosotros al que pertenecen. Cuanto más vulnerable es el saber, tanto más enredado se ve en una trama “cada vez más densa y a la vez más sutil de dependencias recíprocas” y necesidades de cuidado⁷⁹⁴.

⁷⁹³ ESCOBAR, M. (2007). Universidad, pluralismo y diálogo de saberes. Conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómades* (27), p. 15

⁷⁹⁴ HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*, op.cit., p. 194

Analogía, que nos facilita dimensionar que una pedagogía vulnerable, solo se desarrollan en un centro interior, en la medida en que también se extrañan en relaciones interpersonales dialógicamente establecidas. Ello explicaría los riesgos y la vulnerabilidad crónica de un saber susceptible de sufrir menoscabo y quebranto, sin embargo y sobre todo, capaz de abrir posibilidades.

Apreciamos desde aquí, que la pedagogía tendría como uno de sus fines, acompañar, desde su propia vulnerabilidad, la afectación de seres que no pueden afirmar su existencia por sí solos, puesto que su lealtad estaría supeditada “a proteger la integridad del mundo de la vida común, que es el que hace posible las relaciones intersubjetivas y de reconocimiento recíproco”⁷⁹⁵.

Este doble aspecto es el que una pedagogía vulnerable trataría de resaltar, haciendo hincapié en las condiciones intersubjetivas del mantenimiento del ser ahí que *hace su vida*.

Es a partir de este ejercicio de ex–posición, que se despliegan horizontes epistemológicos para pensar una formación pedagógica del ser humano comprometida con la noción de crianza, en otras palabras, ser criado para criar a lo largo de todo el trayecto vital.

El carácter vulnerable que es realzado en nuestra propuesta, nos obliga a descubrir nuevos semblantes en las realidades que queremos habitar, no obstante, sabemos que no basta con la transcripción de unos postulados vulnerables al ámbito de las teorías particulares, sino que, en todo caso, ha de realizarse una labor de investigación implicada en diferentes contextos, para ver si realmente las prácticas sociales, y con ella las prácticas educativas, pueden ser definidas como vulnerables.

En este desafío proponemos la tropología, la cual como ámbito narrativo que provoca discontinuidad en el relato, mostraría a seres que entran en escena de forma activa, desembarazados de la impasibilidad que adormece al habitar en un mundo ya hecho. Tropos que re-crean una trama de sentidos.

⁷⁹⁵ IBÍDEM.

Dicho desarrollo responde a la premisa de pensar los modos y espacios en que es posible criar y dejarse criar por una pedagogía vulnerable. En nuestra pro-posición, la narración y sus figuras juegan un rol primordial para avanzar en esta pro-puesta, demandando relevar sus potencialidades más allá o más acá de su forma, la cual tendría un contenido potenciador de lo humano.

Paralelamente, se pro-pone que estas formas con sus contenidos se muestren desde y en una indagación atenta, afectada, que dialogue con las palabras que inspiran la vida de seres situados y concretos a los que les va su existencia⁷⁹⁶.

Indagación que sería realizada preferentemente por seres vulnerables, que consienten que solo en lo otro y con el otro tiene sentido su acción. Siendo este un apartado en que se pro-ponen algunos recursos para los “posibles” de una formación dirigida a quienes desean habitar lo pedagógico.

7.2 LA TROPOLOGÍA COMO ACONTECER ÉTICO-EPISTÉMICO PARA CRIAR UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE

“Hay que tener mucho espíritu, para todo hay que tener mucho espíritu, para hacer esas cosas, cambia la cosa no es llegar y hacer... [...] No señor, para esta cuestión hay que estar bien, hay que tener el espíritu bien fuerte para hacerlo”

*En entrevista octubre del 2009
Juan*

En las líneas siguientes deseamos desarrollar una pro-posición en torno a los tropos como acontecer⁷⁹⁷, en el marco de una pedagogía vulnerable,

⁷⁹⁶ Atendiendo, en parte, a la idea que “la razón y la voluntad se determinan mutuamente, permaneciendo inserta ésta en el contexto biográfico que en tal discurso se tematiza. En los procesos de autoentendimiento, los participantes no pueden salirse de la biografía o de la forma de vida, en las que fácticamente se encuentran”. HABERMAS, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*, op.cit., p. 136

⁷⁹⁷ Como aquella incertidumbre que enfatiza lo humano. Por tanto, el tropo sería la huella del acontecer humano, que enfatiza la noción de discontinuidad más que de progreso. “... el acontecimiento es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo.” BÁRCENA,

especialmente frente a la tarea que se impone co-constituir y co-instituir saberes pertinentes, en y desde el mundo cotidiano, exigiendo la ampliación de sus formas simbólicas, así como de sus nuevas vinculaciones.

Así ha quedado parcialmente esbozado, en los apartados que buscaban ilustrar una actividad hermenéutica, cuyo propósito era des-velar saberes recreados en una comunidad determinada, ampliando las formas simbólicas de una pedagogía vulnerable armoniosa, es decir, saberes sujetos al otro y a lo otro, adoptando un peculiar estilo en esa y para esa circunstancia.

Esta estrategia epistémica no solo buscar ampliar el discurso humano sobre las formas y configuraciones subjetivas existentes (aunque admitimos que al focalizar procesos de subjetivización no pretendemos dar respuestas concluyentes sobre problemáticas que le conciernen), también establecer que los efectos de los productos y actividades del pensamiento y el saber son impredecibles.

El desarrollo mismo de esta investigación ha desplegado un valioso archivo de formas de hacer y ser, que tendrán efectos irremediables en dichas formas, las cuales serán tomadas de referencia para desde allí derivar a otros saberes.

En otras palabras, nuestro aporte consistiría, si fuera el caso, en explicitar de qué manera podemos comprender la gestación, desarrollo y consolidación de saberes que se expresan en un pensamiento narrativo, apelando, por supuesto, a una pedagogía igualmente narrativa.

Abriendo una reflexión e interpretación polisémica que detona en figuras como: *salir adelante*, *pasar a llevar*, *se han criado regalaos* o *ganarse las cosas por uno*, ya que transcurren en un tipo de simbolización, encarnada en la narrativa biográfica de seres humanos que constatan que tienen un instrumento discursivo por medio del cual afirmar, significativamente, que el mundo de las acciones humana es a la vez misterioso y real. De esta manera, aquello que no

puede explicarse, es en principio susceptible de ser comprendido, una comprensión que se representa en la forma de una narrativa y/o un tropo⁷⁹⁸.

Narrativa que se re-crea en la necesidad de todo ser, de dar cuenta que los acontecimientos humanos son o fueron producto de acciones humanas, las cuales han tenido consecuencias que adquieren la estructura de textos narrativos, más específicamente, la estructura de figuras trópicas.

En consecuencia, la comprensión de estos textos, considerados como productos de la acción, depende de que seamos capaces de reproducir los procesos por los cuales se produjeron, es decir, narrativizar estas acciones. Es así como *se han criado regalaos* o *devolver la mano*, son en efecto narrativizaciones vividas, tropologizaciones de experiencias que se producen por la acción de ex-ponerse.

De ahí que la única forma de representarlas sería mediante la propia narrativa. Entonces, tomando solo una figura: *pasar a llevar*, una forma del discurso que es perfectamente adecuada a su contenido, pues la una es narrativa y el otro (la humillación, la desconsideración, la explotación y la invisibilización) aquello que ha sido narrativizado/tropologizado. El enlace de forma y contenido produce el símbolo, “que dice más de lo que dice, pero en el discurso histórico siempre dice lo mismo: historicidad”⁷⁹⁹.

Por consiguiente, la materialidad y la contingencia de la figura *pasar a llevar* sería una narrativización del acontecer, pues transformaría todo presente en un futuro pasado, por un lado, y en un pasado futuro, por otro. Considerando, *pasar a llevar* un continuum entre un pasado y un futuro.

Todo presente sería a la vez, la realización de proyectos realizados por seres humanos del pasado y la determinación de un campo de posibles proyectos a realizar por los seres que vivan en su futuro. Implicando, *no pasar a llevar*, una

⁷⁹⁸ WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós, p. 24

⁷⁹⁹ IBÍDEM, p. 61

noción genealógica de la posibilidad de cambiar el pasado del que se ha descendido realmente, por un pasado del que se hubiese deseado descender.

Noción genealógica que se aprecia con gran claridad en las figuras: *se han criado regalaos y estudiar para que no te miren en menos*.

En consecuencia, estos tropos muestran como los fragmentos culturales que discurren a través de sus narraciones, proporcionan retrospectivamente la oportunidad de elegir un pasado, como “una forma de negar cualquier otro elemento de la situación de la que descienden realmente, y actuar como si fuese una comunidad que se auto-modela, en vez de un epifenómeno de fuerzas impersonales”⁸⁰⁰.

Desde aquí podríamos comprender que la narración en general y la tropología en particular, pongan especial énfasis en la acción de los seres humanos en la elección de un pasado, como una proyección particular de posibilidades que se esforzarían por realizar o cumplir en su propio futuro.

La elección consistiría, entre otras cosas, en identificarse ellos mismos con los personajes de una u otra de las narrativas maestras⁸⁰¹. Por ejemplo, Angélica elige pensarse en una trama de éxito, Doña Rosa en una trama de resignación. Ambas orientan un actuar de tal forma que se haga realidad el futuro proyectado por ellas.

Tales interpretaciones dejan parcialmente claro, que dicha trama se configura en torno a tropos, figuras que adoptan un carácter sincrónico, es decir, estableciendo las situaciones de posibilidad de lo que puede suceder en un mundo concebido en esos términos, observándose el carácter ético de dichos recursos.

Tropos que a pesar de anunciar historias que se repiten en muchas sociedades en las que han existido luchas de clase; hombre libre y esclavo; señor y siervo; patrón e inquilino; señoras y criadas; muestran una

⁸⁰⁰ IBÍDEM, p. 154

⁸⁰¹ JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit.,p.56

ininterrumpida lucha, una lucha que acababa y cada vez vuelve a comenzar⁸⁰². En estos contextos, el tropo sería la figura que nos permite hacer el seguimiento de las huellas de ese relato ininterrumpido.

Pasar a llevar, salir adelante, mirar en menos, quedarse echado, implicaría “la restauración en la superficie del relato, de la realidad reprimida y enterrada de esa historia”, que es donde “la doctrina de un inconsciente político encuentra su función y su necesidad”. Llevándonos a pensar, en el caso particular de los tropos analizados, que estos se representarían “como un saludable recordatorio de la base en último término material de la producción cultural, y de la determinación de la conciencia por el ser social”⁸⁰³.

Obligándonos a pensar la tropología en relación a algún cimiento o contexto que esté dado, por lo menos inicialmente, como algo que se extiende más allá de ella. De esta manera los tropos, deben ser interrogados en términos de sus posibilidades formales y lógicas, y más particularmente, pragmáticas, como hemos ido bosquejando en el trascurso de este discurso.

Tal análisis implica la reconstrucción hipotética de los materiales, contenidos, paradigmas narrativos, prácticas estilísticas y lingüísticas, que tuvieron que estar dados de antemano para que se produjera ese tropo particular, en su especificidad histórica y material única. “Siendo lo primordial, su inteligibilidad, la cual requiere el re-conocimiento de las relaciones entre referentes”⁸⁰⁴.

En esta línea, hemos centrado el problema, enfatizando el desasosiego sobre la quietud; la transformación y la articulación compleja, innovadora y deconstructiva, frente a los viejos lugares de referencia y pertenencia; suscitándose, predeciblemente, un registro tropológico, el cual también corre la suerte de lexicalizarse olvidando su origen contingente y material.

⁸⁰² MARX, K., & ENGELS, F. (1997). *Manifiesto comunista*. Madrid: Ediciones Akal. p. 13

⁸⁰³ JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p. 22

⁸⁰⁴ BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinares*, op.cit., p. 167

A pesar de ello, éstos nos ofrecen las bifurcaciones en los saberes y procedimientos con los que se construyen los relatos, las formas no unívocas de presentación y negociación de las concepciones sobre la realidad y la existencia humana. Ellos nos dan pistas de dónde y en qué de-construir.

Los tropos serían la fuente en que se anuncian las tensiones entre los modos de causalidad que actúan en la distancia existente entre una humanidad considerada como fenómeno natural, a merced de fuerzas físicas, y una humanidad productora de significados. Es decir, entre un modo paciente y un modo actuante.

Ilustrativamente, *pasar a llevar* y *salir adelante* narrativizan la experiencia de una cultura en que se padece la causalidad como fuerza mecanicista y expresiva, sin embargo, estas constricciones y libertades aparece transformado en el siguiente nivel. En otras palabras, el *no pasar a llevar* con-figuraría una lucha colectiva por forjar un espacio de libertad a partir de un ámbito de necesidad, *hacer la vida* y *salir adelante*.

De esta manera, estas figuras formarían la trama de la historia de esta familia, cuyos miembros se sirven “de todas las narrativas maestras de que disponen para dar sentido a lo que de otro modo no podría considerarse más que un ciego juego del azar y la contingencia”⁸⁰⁵.

Recursos narrativos que nos disponen a re-pensar la habitual idea de rebasamiento de la existencia humana en la constitución de sus trayectos, manifestada en la proyección de sus aspiraciones a futuro, sirviendo el pasado como depósito de un determinado saber sobre las praxis humana, y el presente como la base para proyectar hacia el futuro⁸⁰⁶.

Asimismo, en sus narrativas, el ser humano suele moverse tanto hacia atrás como adelante en el tiempo. Un claro ejemplo de esto lo constituyen las figuras

⁸⁰⁵ WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit. p. 67

⁸⁰⁶ JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p. 75

devolver la mano y que sea más que uno. En ellas se desea ir hacia atrás y hacia adelante, rompiendo lo lineal del relato e introduciendo el acontecer para enredar la trama, a fin de dotarlas de un significado diferente, acorde a las circunstancias.

No podemos olvidar que el fluir del pensamiento y del saber trascurren por estados sustantivos en los cuales reposan, así como por otros transitivos, donde se disparan en busca de la novedad, internándose en laberintos, atisbando en las fracturas. Ambos estados nos inducen a pensar en la duración y el movimiento, en el reposo y el desasosiego.

Así lo confirma cada tropo interpretado, pues ellos constituirían una manera propia de sentir y representar la presión del mundo en un determinado transcurrir. Cada uno de ellos posee una franja de afinidad con el mundo, refractando y proyectando desde ese mundo. Mundos y representaciones que solo podemos des-cubrir imbuyéndonos en los contextos en que tienen lugar.

En este marco de razonamientos y argumentaciones, la tropología surge como un discurso narrativo de clase más amplio y provocador, organizado alrededor de unidades mínimas. La ventaja de esta formulación, consiste, desde nuestro punto de vista, en su capacidad de mediar entre concepciones universales y los materiales narrativos con que se trabaja.

Por su carácter abierto estas figuras desafían al ser humano que la co-forma a reconocer que él y los otros desconocen hasta qué punto le ayudarán en la actividad hermenéutica propia de su ex-posición en el mundo de la vida. De ahí su riqueza, pues obliga a explorar sus implicancias hasta dibujar su fisonomía acorde a los fenómenos, aunque solo sea de modo transitorio.

Vislumbramos al tropo⁸⁰⁷ como una formación ambigua, cuya base estructural podría describirse como el recurso en que se anuncia una

⁸⁰⁷ Hemos elaborado una conceptualización de tropo nutrida del concepto de ideologema que elabora Jameson, vid. JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., pp.34 y ss., Aunque también podemos encontrar este constructo en Bajtin que lo define como un símbolo ideológico. Aunque se puede

pseudoidea, una pre-concepción, o un campo conceptual, que forma parte de las creencias y opiniones, funcionando como una protonarración.

Bosquejándose como una forma que contribuye a la identidad de grupos lingüísticos, así como a la constitución de comunidades de comunicación, desde el nivel más interpersonal hasta el nivel lingüístico más general⁸⁰⁸.

En este contexto, el tropo como acontecer ético y epistémico requiere una descripción que se constituye desde los marcos narrativos entregados de antemano. Por otra parte, como constructo debe ser susceptible de una descripción conceptual, a la vez que de una manifestación narrativa. Específicamente, el análisis pedagógico de los productos culturales, nos exigen des-velarlos como posibilidad de transformación sobre la materia prima final que sería el tropo en cuestión.

Una pedagogía que desea ampliar sus formas simbólicas para constituirse como pertinente, viva y a la mano de quienes la co-forman, debe en primer lugar identificar los tropos, y en muchos casos su denominación inicial en instancias donde por una u otra razón todavía no se han registrado como tal.

La inmensa tarea preparatoria de identificar e inventariar tales figuras ha comenzado apenas, y a ella la presente investigación no hará sino una modesta contribución.

Contribución que no se contenta con su des-cubrimiento, sino que debe avanzar en el desenmascaramiento de la ética que disparan, por ser formas fundamentales de pensamiento ideológico. Así, nuestra insistencia aquí y a lo

visualizar que ambos autores apuntan a la interrelación o a lo dialogico entre lo social y lo personal, que permite trascender permanentemente del ser al otro/ lo otro. “En consecuencia, toda forma de enunciado nos permite pensar, sentir y vivir la realidad. La tarea es comprender los fenómenos ideológicos concretos”, vid. ZABALA, I. (1997). *Bajtín y el acto ético. Una lectura al reverso. Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos, p. 67

⁸⁰⁸ BUSTOS, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*, op.cit., p.211. Atractiva idea que se valora viable, considerando los resultados de nuestra investigación, los cuales dan cuenta que los *pasen a llevar* identifica a un grupo de seres humanos, constituyéndose en una contraseña social como señalaría este autor.

largo de todo este capítulo, se centrará en el carácter fundamentalmente ético y epistémico de tales recursos en el pensamiento narrativo, argumentando la ventaja de restaurar la complejidad de las narraciones como forma de pensamiento en el de-venir.

Haremos mención, a la relevancia de los tropos en el marco de los relatos o narraciones, pues ellos resaltan la intención semántica del discurso “por medio de la explicación ontológica del postulado de referencia, situando la realidad como condición de posibilidad de todo discurso, convirtiéndose en la categoría última a partir de la cual todo lenguaje puede ser pensado”⁸⁰⁹.

Una realidad que conduce hasta los múltiples significados del ser como fundador de todo modo de decir, remitiendo, en consecuencia, a la consistencia del discurso sobre el ser que hace y al que le va su ser ahí.

De esta manera, para que la narración y la tropología en particular puedan emerger como acontecimiento ético-epistémico, debe considerarse más que un modo de explicación, más que un código, y mucho más que un vehículo para transmitir información, puesto que no sería solamente una estrategia discursiva que un pedagogo pueda utilizar o no, según un objetivo o propósito programático. La tropología es un medio de simbolizar existencias en la tarea de formarse, sin la cual no podría acontecer la práctica educativa.

Intentaremos en los siguientes apartados mostrar los elementos, variables, ventajas y dudas que representan las narrativas, así como los tropos que encierran misterios, suspendiendo “cualquier inclinación a la desesperación por el fracaso en resolverlo” y “revelando lo que podría denominarse su forma en la trama, y su contenido en el significado”⁸¹⁰.

Apreciando que la innovación que trae aparejada el tropo, solo es reconocida en la invención de una trama, que también representaría una síntesis en virtud de dicha trama. De este modo, “causas y azares se reúnen en la unidad temporal de una acción total y completa”, y es precisamente esta síntesis de lo

⁸⁰⁹ RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., p.16

⁸¹⁰ IBÍDEM, p. 12

heterogéneo lo que acerca la narración a la tropología. En ambos casos, “lo nuevo, lo no dicho, surge en el lenguaje”⁸¹¹.

El tropo pasaría a ser entonces una nueva pertinencia en la predicación, una moderna congruencia en la disposición del acontecer. Intentaremos demostrar que existiría un soporte de interpretación que sería propicio a una pedagogía vulnerable, que no olvida que el lenguaje es siempre indirecto y que se actualiza por medio de tropos. Así, *salir adelante*, *ser otro*, *pasar a llevar*, son expresiones simbólicas no accesibles a primera vista, que no puede ser interpretado sin calar a través de los diversos sustratos lingüísticos y estructurales en que se manifiestan en las narraciones.

En conclusión, en los siguientes apartados iremos desarrollando una perspectiva de la tropología en el campo de la narración, asociada a la argumentación, en el marco de una hermenéutica que se abra al diálogo de saberes, como práctica inmanente de una pedagogía vulnerable.

7.2.1 Des-velar el campo tropológico-narrativo en una pedagogía vulnerable

Nuestro interés en la narratología vendría a ser cómplice del interés generalizado por la naturaleza de la narración, su autoridad epistémica, su función cultural y la significación social que en general se le ha concedido en las últimas décadas. Todo esto, porque el modo de representación narrativo resulta tan natural al pensamiento humano, tan claramente reconocible como un aspecto del discurso hablado y común de cada día, que su uso en cualquier campo de estudio resulta comprensible.

Desde esta perspectiva, el retorno a la narración como uno de los presupuestos sustanciales de una pedagogía éticamente vulnerable, plantea, en términos generales, que su “razón de ser sería suscitar la reflexión sobre la naturaleza misma de la cultura y, posiblemente, incluso sobre la naturaleza de la

⁸¹¹ IBÍDEM.,p.30

propia humanidad, puesto que el impulso de narrar sería perfectamente natural e inevitable”⁸¹². Estas narraciones darían cuenta del sentido común que se conforma en el mundo de la vida.

“El sentido común consiste en una narración de hechos que pretenden sacudir sus propios fundamentos. [...] Sus matices son distintos, como lo son los argumentos a los que apela, aunque, como éstos -y como el arte y la ideología-, pretende pasar de la ilusión a la verdad para, como decimos, expresar las cosas tal como son”⁸¹³.

Evidentemente se decanta en la apertura que define lo ético como narrativo-tropológico en el sentido común: los tropos, pues esto remite a una respuesta del otro, a una necesidad del otro para compensar la apertura de su decir. En otras palabras, la narración y en especial los tropos, otorgan los “posibles” de un discurso no acabado ni unívoco⁸¹⁴.

No obstante, su estallido ético se constituye en que la narración sea capaz de expresar la multivocalidad del mundo de la vida, incluida la pugna entre los modos existenciales. Lucha entre, *hacer con esfuerzo la vida* versus *disfrutar lo dado por otros*, así también, *valerse por sí mismos* versus *devolver la mano*, entre muchos más. Así, se busca relatar e intentar cercar hechos y acontecimientos, coyunturas y sucesos, decisiones y estimaciones, sin rigidez, sino de modo dinámico y revisable, lo cual facilitaría una valoración más circunstanciada.

A todo esto debemos sumar, su propiedad de materializar las acciones de seres a los que les va su existencia, que buscan de forma más o menos

⁸¹² WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p. 28

⁸¹³ GEERTZ, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, op.cit., p.106

⁸¹⁴ El carácter ético de la narración “se juega en la tentativa que un relato no se cierra, por su carácter dinámico en la obra de configuración en que se prima la sucesión más que el orden, la discordancia más que la concordancia, el relato más que la esquematización, puesto que concurren en él la sedimentación e innovación en el proceso de formación de la existencia, en otras palabras concurre y se anuncia en el relato el carácter temporal de la existencia humana” RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., p. 39

consciente dotar de significado al mundo en que viven. En este marco, la narración resultaría valiosa en el tratamiento radical de la realidad, pues sintonizaría con la testimonialidad de la existencia.

Serían los tropos los registros característicos de la visión estética, creativa y agencial, los que mejor expresarían las relaciones que tejen los seres, esas que co-forman los llamados modos existenciales en los que se re-conocen.

En ellos se desplegaría el misterio de la vida, en una conexión que une las relaciones tejidas por seres, trayectos y contornos vitales, es decir, desde y con los tropos se esbozaría la existencia en sí misma⁸¹⁵.

Complementariamente, toda narración “apuntaría a una moraleja o dotaría a los acontecimientos, reales o imaginarios, de una significación que no poseen como mera secuencia”. Esto posibilitaría llegar a la conclusión que “las narrativas tienen como finalidad latente o manifiesta, el deseo de moralizar sobre los acontecimientos de los que tratan” Es decir, “no se restan al impulso de identificar la realidad con el sistema-normativo regulativo de la sociedad en la que moran”⁸¹⁶..

Desde esta óptica,

“los acontecimientos realmente registrados en la narrativa parecen ser reales, precisamente en la medida en que pertenecen a un orden de existencia moral, igual que obtienen su significación a partir de la posición en este orden. Así, los acontecimientos encuentran un lugar

⁸¹⁵ En otras palabras, toda narrativa combinaría dos dimensiones en diversas proporciones, “una episódica y otra configurativa, la primera dimensión caracteriza el relato de los acontecimientos, mientras la segunda construye la trama de significados a partir de hechos dispersos”, valorándose con claridad que el tropo se inserta en dimensión configurativa, pues representaría “aspectos del tiempo en que los finales pueden considerarse ligados a los inicios, para formar una continuidad diferencial de carácter ético. De esta forma, el sentido de un final vincula la terminación de un proceso con su origen, de manera que dota a todo lo sucedido de una significación que solo puede conseguirse mediante retrosección” RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., pp.178-179

⁸¹⁶ WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p. 28

en la narrativa que da fe de su realidad, según si conducen al establecimiento del orden social o no”⁸¹⁷.

En el mismo sentido, Blumenberg señala que al tropologizar, el ser humano ilumina zonas de su vida que hasta entonces no habían sido humanas, porque no caían bajo su libertad, en su rebasamiento. Al ponerla en historias, ganarían su vida, y los tropos, puesto que esas historias constituirían un nivel de apropiación superior. Desprendiéndose, que “la comprensión de lo humano desde y en la tropología tendría la forma del ver”⁸¹⁸.

Respecto a lo ético en la narración-tropológica, cabría una nueva reflexión en torno a una pedagogía éticamente vulnerable, formulándose en el cuestionamiento ¿cómo traducir el saber pedagógico en relato?, considerando que “el relato versa sobre cualidades más que sobre agentes, y representa un mundo en el que pasan cosas a las personas, en vez de uno en el que las personas hacen cosas”⁸¹⁹.

Un segundo elemento que intentamos abordar es argumentar en torno a la condición epistémica de la narración y en particular de los tropos, no sin primero aclarar que esta correspondería a una separación más bien estratégica, que no responde al supuesto que lo epistémico y ético sean fenómenos separados. Por el contrario, tenemos claro que ambos se co-forman en una trama difícil de desenredar. De ahí, que nos encontremos redundando sobre algunos puntos.

En primer lugar, lo epistémico de la narración y sus formas (tropos) se detona en la idea que “lo que no se estructura de forma narrativa, se pierde en la memoria, por tanto, la elaboración de marcos prolongaría la experiencia en la

⁸¹⁷ IBÍDEM, p. 35

⁸¹⁸ BLUMENBERG, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*. Madrid: Trotta, pp.120 y ss.

⁸¹⁹ IBÍDEM, p. 26

memoria”, que se ve alterada sistemáticamente para adaptarse a las nuevas representaciones, olvidando o destacando por su excepcionalidad⁸²⁰.

Desde este razonamiento, Bruner insiste en que la elaboración de marcos implicaría una actividad dialógica, cuyo objetivo sería re-crear significados más que de servir meramente para garantizar el almacenamiento. En detalle, señala que:

“Todo grupo social se ve organizado y mantenido por alguna tendencia psicológica específica o por un grupo de estas, que confieren al grupo un sesgo en su relación con las circunstancias externas. Ese sesgo construye las características especiales y duraderas de la cultura del grupo [y esto] determina inmediatamente lo que el individuo va a observar en su ambiente y las conexiones que establecerá entre su vida pasada y esta respuesta directa. Este efecto del sesgo se produce especialmente de dos maneras. En primer lugar, proporcionando esas condiciones de interés, excitación y emoción que favorecen el desarrollo de imágenes específicas; y, en segundo lugar, proporcionando un marco permanente de instituciones y costumbres que actúan como base esquemática para la memoria constructiva”⁸²¹.

Por otra parte, la narración desde su inherente condición epistémica, daría cuenta de lo sucedido, de las concatenaciones conocidas de actos y sucesos, así como de los contextos que lo cercan y mediatizan, “todo lo cual pretende sacar a la luz algunos elementos relevantes y establecer relaciones, en la medida de lo posible”. Un fenómeno, que sería más bien “una interpretación que reconstruye, a menudo limitada en su alcance por meras conjeturas verosímiles,

⁸²⁰ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p.54.

⁸²¹ IBÍDEM, p. 98. Agrega, que la narración “es un hito, que remite a la afirmación que la psique humana se fragua al reproducir y expresar lo que podría llamarse la construcción narrativa de la realidad, siendo la principal vía de configuración del mundo y la primera herramienta para su manejo posterior. Habría, una predisposición casi espontánea hacia la narratividad y que ella satisface las necesidades primordiales de sentido”. BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, op.cit., p. 87

hilos conductores no exentos de fracturas, flujos de circunstancias confusas, anuencia de elementos subjetivos irreducibles”.⁸²².

En este sentido, el acto de comprender una narración es, por consiguiente, dual, así tendríamos que captar la trama (urdimbre), que configura la narración, para poder dar sentido a sus componentes (hilos), que hemos de poner en relación con la trama. Sin embargo, la configuración de la trama debe, a su vez, extraerse a partir de la de esos hilos que dan cuenta de acontecimientos.

Otra característica epistémica de las narraciones es la que señala que estas pueden ser reales o imaginarias, sin menoscabo de su condición como relatos, pues lo que determinaría su configuración, sería “la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de éstas”⁸²³. Es decir, ella se asienta más bien en su verosimilitud.

Además, como lo señala Bruner, la narración posibilita la vinculación entre lo extravagante y lo corriente. Este vínculo surge de los significados negociados que serían esenciales para la conducta de una cultura, además de ser posibles “gracias al aparato narrativo del que se dispone para hacer frente, simultáneamente, a la canonicidad y a la excepcionalidad”⁸²⁴.

En suma, el carácter epistémico de la narración y sus figuras, se encontraría en el hecho que esta implica tanto una convención, como una desviación, lo que podría explicarse a partir de los intersticios que se permiten para que los miembros de una comunidad constaten que pueden tomar otros caminos, desvíos en que los tropos participarían de manera singular.

En este sentido, los tropos, no solo ilustrarían la capacidad humana de imaginar un mundo mejor⁸²⁵, sino también, la universalidad de las formas que utilizan para la representación de su propia visión, dotando a las figuras de toda

⁸²² MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad, op.cit., p.112

⁸²³ IBÍDEM, p. 187

⁸²⁴ IBÍDEM, p. 56

⁸²⁵ Desde la perspectiva experiencialista de la metáfora, se diría que esta figura “es un recurso cognitivo que se utiliza para construir el mundo moral, y de paso la vida social”. LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*, op.cit.,p. 25

la productividad creadora. Una productividad que emana de la materialidad de la existencia, reclamando un status único y situado.

De esta manera, los tropos le concederían un desvío creativo a la narración, una riqueza creadora que materializaría la producción epistémica. Por eso, la tropología gozaría de un lugar especial entre estas formas, en virtud de su poder de dominar los efectos aplastantes de la fuerza corrosiva del tiempo., porque, des-cubrirían, re-velarían o des-velarían nuevas relaciones.

En este sentido, la práctica educativa debe afanarse en ver desde los tropos, imágenes frente a la abstracción del concepto, pues ellos mostrarían, más que decir algo.

Para concluir, de estos razonamientos, no queda más que proponer que la narrativa en la figura de los tropos representa una modalidad de indagación y acción pedagógica, orientada a tornar públicos los recursos e interpretaciones que se ponen en curso.

Así, la narrativa y los tropos son es además de una forma discursiva, una forma de pensamiento que supone determinadas opciones ontológicas y epistemológicas, con implicancias ideológicas e incluso políticas, como lo señalan los autores ya citados. Implicaciones que se detonan especialmente, desde la sustitución y desplazamiento de marcos conceptuales por las entidades extra-discursivas que les sirven de referente.

Otorgándole a la narratividad la capacidad de representar una idea más profunda de la experiencia humana en su contingencia y finitud, especialmente, en su contrapartida tropológica.

Provisionalmente, consentimos que desde y en el relato es posible responder a la pregunta por la existencia y su formación. Un trayecto narrado es el recurso por el cual se anuncia el ser en su existencia finita, frágil y vulnerable. Sin una narración solo se logra una ilusión esencialista de él.

Por tanto, la narración y sus tropos son el recurso para la predicación, la de-construcción, en suma, para la reflexibilidad. Desde la perspectiva ricoueriana,

el discurso narrativo no registra pasivamente un mundo ya hecho, sino, más bien moldea el material dado en la percepción y la reflexión, creando algo nuevo y propio, que luego propone en las negociaciones de interpretaciones que transcurren en el mundo cotidiano, en busca de validez.

Por tanto, una pedagogía que se pretende ética y vulnerable, debe comprender que la narración muestra al ser humano en su materialidad. Un ser que se forma sabiéndose vulnerable y que necesita mostrarse abierto al otro. Así, no basta con mostrar su rostro, necesita además narrar lo que le pasa, es decir, demanda atestiguar su existencia.

7.2.2 Predicar el campo tropológico-tópico⁸²⁶

Desde los hallazgos y reflexiones originados en el trascurso de este trabajo, hemos constatado que la distinción entre tópicos y tropos no resulta del todo clara, asimismo, sospechamos que esta diferencia no resultaría particularmente favorecedora de los saberes vulnerables.

Así, revisando nuestras premisas, des-cubrimos que definimos los tópicos en términos que nos parecen más familiares a la noción de tropos que estamos recreando⁸²⁷.

Recordemos que al intentar definir los tópicos, señalamos que éstos eran cristalizadores de saberes o experiencias, que se actualizaban en diferentes figuras, y que en general, se anunciaban en todas las formas de sentencias, constituyendo un amplio depósito, listo para ser utilizado.

Re-tomando estas aseveraciones, así como el ejercicio hermenéutico previamente realizado y configurado en torno a tropos propios de una

⁸²⁶ Ejercicio que responde a lo que Gadamer denominó “el tema de nuestro mundo sigue siendo el que fue desde el comienzo: la conformación lingüística en convenciones, normas sociales que implican siempre el mundo de experiencias humanas en el que nos vemos precisados a utilizar nuestra capacidad de juicio, es decir, nuestra posibilidad de afrontar críticamente todas las convenciones”. GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op.cit., p. 199

⁸²⁷ Recordamos que en el procedimiento de análisis de discurso, los tópicos ocuparon un rol central.

comunidad, complementados con tópicos universales, reconocemos que la interpretación que realizamos de forma casi intuitiva, probablemente nos impidió ver con mayor profundidad la conexión entre ambos elementos. Es más, pareciera ser que en la tarea hermenéutica, forzamos una distancia entre ambos, posicionándolos en distintos niveles.

Siguiendo el trayecto de nuestras argumentaciones, pensamos que resultaría menos forzado des-velar la familiaridad de los tropos y tópicos, en el marco de una actividad hermenéutica ética e intercultural.

En consecuencia, es oportuno insistir aquí y a lo largo de todo este apartado en el carácter fundamentalmente narrativo de los tópicos, incluso allí donde parecen articularse únicamente como valores abstractos. De esta forma, podríamos visualizar que la interpretación de los distintos relatos, se desarrolló en un diálogo⁸²⁸ tropológico-tópico, es decir, en una polifonía en que participaban tropos -tópicos locales y universales.

Presumimos que tal diálogo -en forma intencional o accidental- respondió a la necesidad que las narraciones no fueran reducidas, meramente, a la estructura dramática o la trama local que anunciaban, con el propósito -casi inconsciente- de mostrar al otro como exótico.

También podríamos intentar persuadir por medio de un argumento de comparación, desde la premisa que la interacción entre dos términos confrontados, los aproxima, a pesar de ser considerados inconmensurables, así la comparación entre tópico y tropo resolvería en provecho de este último, pues, ciertamente, resulta más legitimado el tópico que el tropo, no obstante, esta comparación podría significar también un desprestigio del término superior.

Sin embargo, desde la óptica de la ética y la polifonía, el término superior sería el tropo, aunque en la comparación resultara beneficiado el tópico.

Retomando nuestra línea de pensamiento, valoramos que en la reflexión del trabajo de análisis realizado, descubrimos que los relatos son más que

⁸²⁸ Respondiendo a la presunción que el “lenguaje apunta siempre al espacio abierto de su continuación” GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op.cit.,p. 194

diacronicidad, son también una manera de usar el lenguaje que concede la particularidad y singularidad que reclaman las culturas locales.

Tanto en los tropos locales como en los tópicos universales, su efectividad dependerá del status de connotación social que logren, si bien es verdad que éste varía según las culturas y las épocas, obligando a que la literariedad⁸²⁹ deba ser integrada en la problemática de la contingencia e historicidad narrativa.

Parece evidente que el mundo de la vida cotidiana es el lugar donde algo le pasa al ser humano, por constituir un mundo no acabado, sino, por el contrario, en constante construcción. Una re-construcción nada fácil, pues ese mundo está impregnado en las conciencias de los seres humanos, así, por esencia, se da por sentado, por lo que no requiere verificación.

Por tanto, por su propio carácter impositivo, la vida cotidiana requiere un esfuerzo deliberado y nada simple para su reproducción, que consiste esencialmente en la producción y renovación de la tradición, que se mueve entre los extremos de la mera reiteración por un lado, hasta una ruptura total con la tradición por el otro.

Al concebir que la vida cotidiana es un escenario de construcción y de esta forma, de innovación y cambio de aquellos discursos, prácticas y sentidos, donde cotidianamente se pone en juego el orden instituido, los tropos/tópicos serían un recurso inestimable, por ser la fractura por donde colarse a las representaciones más arraigadas.

Quedando en evidencia que los tópicos universales al igual que los locales, serían la moneda de la cultura y su manera de co-formarse, narrativa y tropológicamente. Entendiéndose que ellos concretan el habla localizada en un contexto, como portadora de la fuerza ilocutiva de la intención de un

⁸²⁹ Lenguaje literario. Que alude más a fenómenos imaginarios, símil a la noción de ficción.

hablante⁸³⁰; siendo co-figurado cultural y convencionalmente en la figura de los tropos, que muchos aún confunden con los tópicos⁸³¹.

Los tropos-tópicos poseerían una autoridad cultural, por lo que no es posible una irreflexiva traducibilidad universal de las formas de sus productos. En este sentido, estos recursos adoptarían el rol de “posibilitadores”, en la tarea de derrumbar la creencia que existe un fundamento, un centro o principio transcendente más allá del cual no se puede ir.

Claramente nos adscribimos a la propuesta de Derrida, en tanto que visualizamos que los tópicos como la esencia, la cantidad, la cualidad (los más universales, aquellos que en palabras de Perelman y Olbrechts-Tyteca, en la mayoría de los auditorios tienden a tener en cuenta), deben ser examinados, puesto que serían vistos como lugares comunes a pensar, de un carácter totalmente particular.

Por consiguiente, habría que des-velar que su estructura se edifica sobre una jerarquía de supuestos y significados, que son, en sí mismos, arenas movedizas, que sin embargo, el pensamiento hegemónico ha instalado cómodamente en los métodos de conocimiento.

Como hemos visto, muchos de los tropos locales y universales (creaciones culturales) se ocuparían no solo del significado o de la referencia, sino también “de las condiciones de felicidad, es decir, las condiciones mediante las cuales las diferencias de significado pueden resolverse invocando las circunstancias atenuantes”.⁸³²

⁸³⁰ Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p.73.

⁸³¹ No entraremos de lleno en esta discusión, pues pensamos que esto requiere un profundo trabajo de investigación y análisis. Solo pretendemos plantear la problemática que se ha iniciado. G. Bateson o C. Bowers, Además, es una discusión ya iniciada en disciplinas más cercanas a la literatura, en que se plantea desde el punto de vista lingüístico, considerar al tópico como una forma de tropo, es decir, “como una secuencia verbal identificable en el discurso como desvío y que, basada en un tipo muy particular de similitud, funciona de manera análoga a la metáfora”, vid. ESCOBAR, Á. (2006). El tópico literario como forma de tropo: definición y aplicación. *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos*, 26 (1),p. 7

⁸³² BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, op.cit.,p. 75

En consecuencia, los tropos-tópicos serían el espacio en que tiene lugar la interpretación y por tanto, darían pie para la producción y renovación del mundo de la vida cotidiana. Ellos serían el eje para localizar, crear y resolver narraciones divergentes, propias de narrativas que se configuran para responder a diversas solidaridades.

Desde una perspectiva diferente, aunque complementaria, los tropos-tópicos como anunciadores de una existencia materializa, expresan la contingencia, interpelando a una hermenéutica ética de una pedagogía vulnerable, especialmente, a esforzarse en desenmascarar esa materialidad, no con la intención de limitar la imaginación, sino para desestabilizar su abrumador peso, cuando los seres humanos olvidan que solo son la expresión creativa de unas determinadas condiciones.

Este olvido correspondería a lo que comúnmente llamamos prejuicios o preconcepciones. Frente a esto, dice Blumberger, solo queda revelarse, a través del propio lenguaje, incitando a sospechar que éstos no expresan adecuadamente lo que se desea anunciar. . Dando curso a la apertura del encubrimiento, es decir, apropiarse de su sentido original re-construyendo la experiencia en que surgió⁸³³.

Reiteramos que la de-construcción sería más bien apropiación y no rechazo, puesto que correspondería al ejercicio de comprender originariamente los conceptos tradicionales. Adscribiendo a la concretud de las significaciones y su situacionalidad indiscutible. Un aquí de la existencia humana.

A modo de desglose, señalaremos que los tropos-tópicos constituyen las concepciones heredadas, aquellas que son pasado y a la vez presente, las que nos obligan a llevarlas al momento de su creación e intentar verlas a partir del lugar, la dirección y el horizonte de la mirada que las instituyó: es en esa situación, donde cobraron realmente vida que aún perviven. En otras palabras, ellos serían residuos narrativos.

⁸³³ BLUMENBERG, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*, op.cit., p.15.

Evidenciándose que los tropos-tópicos habitan en lo laminal de la narración, “están en la historia pero además cuentan algo acerca de ella”, señalando que entre ambos “hay una especie de mutua correspondencia”. De este modo, la forma de vida a la que corresponde el discurso tropológico-tópico, sería “la condición histórica misma”. Desde esta perspectiva, los tropos-tópicos le otorgarían a la realidad una nueva lectura, siendo en esta condición que ellos pueden seguir adelante.⁸³⁴

La “síntesis de lo heterogéneo” sería finalmente lo que acercaría a los tropos-tópicos a la narración. Estos “transformarían la apariencia en un símbolo concreto, que buscaría ser algo más que la mera experiencia fenomenológica, apuntando hacia una aprehensión más global e intuitiva, una idea infinita tras una experiencia finita”.⁸³⁵

Frente a tal presuposición se demanda una praxis que no ponga el acento en el relato mismo, sino en su interpretación, a través de la cual intente enfrentarse a él y apropiarlo, entendiendo esta interpretación como un acto esencialmente alegórico, que consistiría en reescribir un texto dado, en términos de un código interpretativo particular. La identificación de este código permitiría la evaluación de los tropos-tópicos locales o universales que lo sustentan⁸³⁶.

Hemos de reiterar que la importancia de resaltar la similitud entre tropos y tópicos, radica en abrir la noción de tópicos a una polisemia que generalmente solo se asocia a la conceptualización de tropos. Esta polisemia resguarda la dimensión ética de la narración, pues en la lógica de la polifonía se explota al tiempo que se amplía el carácter contingente de estos recursos.

Esto tendría al menos una doble relación con el tema de la comprensión, que equivale, como veremos, a dos modos de distanciarse “del absolutismo de la

⁸³⁴ RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., p.98 Tal como lo hemos apreciado en la continuidad de los tropos en las finalidades educativas de nuestra investigación, que muchas veces no se corresponden a la realidad extra-lingüística.

⁸³⁵ RICOEUR, P. (2001). *La metáfora viva*, op.cit., p. 31

⁸³⁶ JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p. 23

realidad”. Así, apreciamos por un lado, “la conciencia de ese movimiento”, lo cual lleva a identificar “la memoria como mediación constituyente de la comprensión”. Y por otro lado, la tropología-tópica se “somete a la libre variación de la historia personal, pues su objeto es ahora la interpretación hermenéutica del recuerdo”, colmando al ser de posibles”⁸³⁷.

Asimismo, a pesar de ser concebidos los tropos-tópicos como recursos que quiebran las miradas rutinarias sobre los procesos en los que se aplican; traerían aparejados la posibilidad de concebirlos como absolutos, anestesiando y cubriendo la concretud existencial.

Tentación plausible, si consideramos que responderían a la necesidad de neutralizar y solidificar percepciones, desde la premisa de saberse vulnerable. Es decir, co-formarían empotrados o centros de referencia, que minimicen la extrañeza de la realidad, otorgando un sentimiento de familiaridad y de maleabilidad en la abrumadora contingencia.

Lo que intentamos resaltar, en el marco de una hermenéutica ética, sería que las narrativas y en especial sus tropos-tópicos otorgan la referencia, para la reflexión que cada ser humano hace de su existencia, en y desde los relatos en los que habita. Esto indicaría que cada ser se apropia-extraña de los tropos-tópicos y los relatos que los enmarcan, para transgredirlos y nombrarse en cada nuevo escenario que transita⁸³⁸.

Entonces, las preguntas en la formación del ser humano no deberían ir dirigidas a quién es el ser humano, o cuáles son sus prácticas, sino, por los relatos en los que se narra o los relatos que rechaza, de los tropos que lexicaliza o los que crea incesantemente.

⁸³⁷ BLUMENBERG, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología*, op.cit., p. 56

⁸³⁸ Una ilustración de ello es la concepción de “identidad”, una forma discursiva opaca, que a través de la narrativa tropológica anunciaría con mayor claridad las formas discursivas que envuelven este fenómeno. MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad, op.cit.

7.2.3 Re-conocer el campo narrativo-argumentativo

Valorar el potencial ético de la narración se hace particularmente difícil en un contexto en que se restringe el relato a un proceso cerrado y monológico. Muchos son los que señalan que el hecho de relatar no implica necesariamente una abertura al otro, un cuidado del otro, puesto que quién relata podría cerrarse en la necesidad de contar lo que le pasa, de modo que el relato solo daría cuenta de un acontecer particular.

Desde estas consideraciones, proponemos relacionar la narración con la retórica, entendida como una teoría de la argumentación, consintiendo que cuando se narra se busca además anunciar una vida, en la necesidad de explicar y en ese acto, persuadir y convencer al que escucha, existiendo la posibilidad que el otro comparta o no los argumentos esgrimidos.

La necesidad de promover una vinculación entre narrativa y argumentación, nace de la constatación en la escritura del texto etnográfico, que si bien los diversos relatos no mostraban una intención argumentativa, si se podían apreciar en ellos tácticas de enunciación, las que se concentraban mayormente en figuras estilizadas que cumplían el papel de hilo argumentativo.

Ejemplo⁸³⁹

Ana: siempre le hemos dichos a los hijos, fíjate que no te pasen a llevar, que nadie te pase a llevar, siempre uno le dice que nadie te pase a llevar.

Observamos, además, que la mayoría de los enunciados serían de tipo argumentativo, puesto que los autores alimentarían la abierta intención de llevar a sus destinatarios a sacar algún tipo de conclusión.

Por ejemplo⁸⁴⁰:

Don Juan: cuando nace en este mundo y anda por allá y por acá y no hace ninguna cosa, no hay ninguna cosa favorable, ¿Por qué?, porque no está dando ninguna producción, porque no está haciendo nada, ¿no es cierto?, pero si la persona empieza a hacer cualquiera actividad, ya está haciendo algo. Si uno está quieto, no hace, no hace un bien para nadie, no hace a

⁸³⁹ Fragmento del relato n° 7 Capítulo V.

⁸⁴⁰ Fragmento del relato n° 1 Capítulo V.

nadie bien y en vez de surgir, no tiene ningún dentro, está gastando, gastando y no le entra ni un dentro a la persona.

Desde esta perspectiva, no se consideraría a los enunciados como un medio para afirmar la verdad de un sentido; si no, más bien, como manifestación del sentido, constituyendo un acto ilocucionario entre otros, es decir, una calificación de la enunciación, presentándose esta última como creadora de la obligación de creer por parte del destinatario.

Podríamos afirmar que en las narraciones y sus tropos, la función argumentativa de los enunciados sería el conjunto de “las conclusiones a las que el narrador pretende apuntar a través de lo dicho. No se trataría forzosamente de las conclusiones a las que quiere llevar a su interlocutor, sino las que presenta como finalidad de su enunciación”⁸⁴¹. Por eso, consideramos que la función argumentativa sería un importante ingrediente del sentido narrativo y especialmente del tropológico.

En las narraciones se buscaría convertir lo “que se ha vuelto cuestionable, en algo colectivamente válido”. En otras palabras, los relatos con sus recursos, no abandonarían la necesidad de decidir conforme a “razones las pretensiones de validez problematizadas”; y esas razones extraerían su fuerza, de la convicción que se trataría de un saber “aproblemático, colectivamente compartido”. Entendiendo, que finalmente “lo válido y lo cuestionable son, pues, relativos a las personas y a los momentos históricos”⁸⁴².

Siguiendo la perspectiva de Ducrot, admitimos que no todos los enunciados afirman, otros “se presuponen”, obligando a un rol activo del interlocutor cuando se le narra algo. Por consiguiente, al narrar, el hablante permite “compartir al oyente los elementos semánticos presupuestos”, aprisionándolo “en un universo simbólico que él no ha elegido”, pero que se instala como “co-

⁸⁴¹ ERLICH, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En A. Bolívar, *Análisis del discurso* (págs. 227- 246). Venezuela: Editorial CEC, p. 233

⁸⁴² HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit.,p. 50

extensivo al diálogo mismo”, presentándose el relato como “el lugar de debate y de confrontación de subjetividades, por tanto de significantes”⁸⁴³.

Ducrot señalaría que resulta inherente el desempeño de determinado papel argumentativo en el discurso. Dando a entender, que en la acción de contar lo que le pasa, el ser humano estaría obligado a involucrarse en cuestiones argumentativas que el relato impone a los enunciados en que se configura⁸⁴⁴.

Por otra parte, el uso de un lenguaje supone necesariamente adherirse a su forma de ver la realidad, con sus tesis, sus prejuicios, sus tropos-tópicos, por tanto, estaría impregnado de los elementos que lo posibilitan en su función ilocutoria.

Consintiendo que las narraciones y en particular sus tropos, al proporcionar a los seres humanos la oportunidad de auto-modelar su trayecto vital, sus enunciados necesariamente aportarían pruebas probables para convencer al interlocutor de la verosimilitud de su relato.

En las narraciones se desarrollarían un método argumentativo justificativo, que no buscaría distinguir en los razonamientos lo relativo a la verdad, sino, lo relativo a la adhesión⁸⁴⁵.

De lo expuesto, queda relativamente claro, que para criar una pedagogía vulnerable, no podemos perder de vista que en las narraciones de los seres humanos se constatan técnicas para persuadir y convencer, las que responderían al curso demandado de las tensiones que actúan entre una existencia contingente y un modo existencial que debe *hacer la vida*, lo que implica producir significados.

Presumimos algunas implicancias en adoptar la perspectiva que las narraciones también buscan influir, persuadir o convencer. Tales implicancias, se orientan en la necesidad de formar a los seres humanos en des-cubrir, que lo

⁸⁴³ DUCROT, O. (1994). *El decir y lo dicho*, op.cit., pp. 11-44 Similares planteamientos se pueden apreciar en el principio de relevancia, Sperber y Wilson y en los planteamientos de Batjín, en torno al diálogo y la heteroglosía.

⁸⁴⁴ IBÍDEM, p.149

⁸⁴⁵ PERELMAN, C., & OLBRECHTS, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*, op.cit., p.34

que se narra también busca influir, es decir, no sería una ex-posición neutral, sin intenciones. Claro está, que influir este subordinado a la necesidad de narrar la vida para constatar su existencia.

Implicando que el carácter ilocutivo explosiona en el fenómeno de decir lo que pasa de cierta forma, eligiendo signos y símbolos, que indiscutiblemente conllevarían dudas y ambigüedades. Pues, “la no presencia de constructos axiomáticos formalizados obliga al narrador a incluir en sus relatos enunciados para convencer al interlocutor de la pertinencia de su discurso, solo si se desea “un contacto intelectual””⁸⁴⁶.

Esto implica valorar, que la formación narrativa con sus recursos incluidos, actuarían en un presente fugaz. Es decir, el relato como espacio cóncavo-convexo entre el pasado y el futuro, sería transitorio, por tanto, se verían afectados por esta misma premisa los ajustes pragmático ilocutivos (tropos-tópicos) así como los criterios de validez que los regulan; obligando a estimar el consenso resultante como provisorio, instantáneo y constantemente sujeto a revisión y renovación.

Criar una pedagogía desde esta localización, rompería con la idea de encierro en un horizonte lingüístico heredado, abriendo un espacio para la reconsideración de la actividad hermenéutica como renovación permanente de sentido, como un diálogo interminable signado por encuentros y desencuentros sucesivos.

El camino presentado ofrecería un marco conceptual, tal vez insuficiente y, en algún sentido problemático, pero, sin embargo, apropiado para pensar la interacción argumentativa como “un ámbito en el que es posible establecer acuerdos y ejercer la crítica”⁸⁴⁷.

Desde aquí podría hablarse de un criterio de preferibilidad ética, que responde a la valoración que un universalismo a priori resulta inaceptable en tanto imposición dogmática de juicios, por otro lado, especialmente, teniendo

⁸⁴⁶ IBÍDEM, p. 48

⁸⁴⁷ HABERMAS, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*, op.cit.,p. 54

en cuenta que el relativismo absoluto conduce, más que al respeto por las diferencias, a la aceptación pasiva y acrítica impuesta por alguna forma de vida⁸⁴⁸.

La propuesta de seguir visibilizando los procesos de validez de las interpretaciones en el mundo cotidiano, en especial en la narración, parece constituir una manera significativa de avanzar en procesos de descentración de los retratos del mundo, pues posibilita el ejercicio de la reflexión y el diálogo.

7.2.4 Favoreciendo una hermenéutica narrativa-tropológica

En la perspectiva que orienta nuestras argumentaciones, sustentada primordialmente en que la lingüisticidad de nuestra experiencia en el mundo - entre otras cosas- media entre lo finito y vulnerable de la existencia y lo infinito que se abre ante esa existencia, pro-ponemos que la faena de la hermenéutica sería siempre una experiencia finita, que sin embargo nunca encuentra esa finitud, sino que solo la presiente, sin cercarla.

Comprendemos “que el lenguaje, específicamente la interpretación sacudiría el dogmatismo de la praxis vital, no siendo la interpretación un recurso complementario del saber, sino más bien ella construye la estructura originaria del ser en el mundo”⁸⁴⁹.

De esta forma, los saberes en general y en particular los de la pedagogía, se co-forman, en un relato sobre otros relatos. De esta manera, una pedagogía vulnerable se cría, criando a su vez, sabiéndose co-formada por discursos diversos, que en la medida de su capacidad dialógica podrían constituirse en mediadores de la praxis educativa.

Por otra parte, la pedagogía como discurso sería el término en “el que se incluyen todas las formas y categorías de la vida cultural, incluidos, al parecer, sus propios esfuerzos por someter esta vida a la crítica”⁸⁵⁰.

⁸⁴⁸ HABERMAS, J. (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*, op.cit., pp.65 y ss.

⁸⁴⁹ GADAMER, H.-G. (1993) *Verdad y método I*, op.cit., p. 328

⁸⁵⁰ FOUCAULT, M. (1979) *La arqueología del saber*, op.cit.,p. 78

Nuestra pro-puesta busca otorgar relevancia a estos principios, darles vida, sacudiendo su ensoñación. Para ello, se anima a pensar una pedagogía contextual, a buscar en los discursos desde donde se constituyen las profundidades, fruto del retorno al silencio que hace posible las formas de todo discurso.

Esta orientación daría origen a la vulnerabilidad de la narración, que se sabe adoptando interpretaciones e incapaz, en un primer intento, localizar su propio origen, revelando al ser, al testigo de la existencia.

El quehacer pedagógico se debería esforzar, en encontrar a través del diálogo y su implicancia en el mundo de la vida cotidiana, la forma de manifestar en su discurso estas honduras y superficies.

En este propósito, la hermenéutica estaría llamada a interpretar la semántica del lenguaje, traduciendo la estructura de sus expresiones de polífonos sentidos. Puesto que, mayoritariamente, se encontraría con un lenguaje tropológico.⁸⁵¹

Entrando de lleno en una hermenéutica narrativa-tropológica, dilucidaremos los desafíos y aportes de esta pro-puesta, aportando razonamientos en torno a la potencialidad de vincular tropología, narración, retórica e interpretación, como base para ser considerada en la co-formación de los saberes de una pedagogía vulnerable y en las prácticas educativas pensadas desde ella.

Entre los desafíos encontramos la posición subordinada de esta vinculación, casi invisible en la vida cotidiana, puesto que actividades como la argumentación, la narración, la figuración entre otras, se han ido atrincherando en el último tiempo en espacios cerrados, provocando que gran parte de los

⁸⁵¹ En que “el símbolo puede ser definido como una expresión en la que un sentido primario, literal, tomado de la experiencia cotidiana, designa otra cosa figurativamente, perteneciente a la experiencia interior, a la vivencia de una experiencia existencial o, por el contrario, posee significaciones concernientes al origen del mundo, el origen de la totalidad de las cosas”. RICOEUR, P. (2007). *Tiempo y narración*, op.cit., p. 97

seres humanos sean formados en una absoluta incapacidad de interrogarse en y con su lenguaje⁸⁵².

Sumándose la premisa que en el lenguaje co-formado en la vida cotidiana, acontezca un auto-olvido de sus estructuras, que al ser efectivo se mantiene en ese olvido, de esta manera podríamos decir que “cuando más vivo es un acto lingüístico es menos consciente de sí mismo”⁸⁵³. Exigiéndose un esfuerzo para sacarlo de ese olvido e interrogarlo.

Para esto, hemos de dejar claro en primer lugar, que el decir debería implicar una tarea hermenéutica, incluyendo siempre la dimensión reflexiva que se hace con otros, para otros y para sí. Pues, no buscaría solo reiterar lo mismo, sino que implicaría aportar elementos que inviten al propio yo y al otro a una caída en las profundidades del lenguaje. Estableciendo que la hermenéutica es inmanentemente dialógica.

En segundo lugar, señalaremos el desafío que se desprende del siempre presente debate en la hermenéutica, entre la necesidad de esclarecer el significado de un discurso y el tener que resignarse a que los discursos pueden interpretarse infinitamente.

En tercer lugar y directamente relacionado con lo anterior, encontramos el desafío que origina afirmar que la indagación desinteresada en cualquier cosa, es impensable. Sumándose el hecho, que dicho desinterés, al que se asocia más bien con tomar distancia de la mundaneidad, sería el que ha llevado a lo que hoy “conceptualizamos como políticas totalitarias”⁸⁵⁴.

Considerando estos desafíos, una hermenéutica que favorece lo narrativo y tropológico, consideraría que estos recursos aportan a la co-formación de saberes vulnerables, principalmente, en tres aspectos.

⁸⁵² A lo más, la formación en el lenguaje se restringe a conocer y usar un lenguaje oficial, limitándose, generalmente, al análisis morfosintáctico de enunciados aislados, sin considerar su propiedad pragmática. (Quién no se ha liado en las escuelas con las formas verbales, el predicado nominal, etc.).

⁸⁵³ GADAMER, H.-G. (1993). *Verdad y método I*, op.cit.,151

⁸⁵⁴ ARENDT, H. (1993). *La condición humana*, op.cit.,p.156

En primer lugar, el aspecto relacionado con la idea que las narrativas y los tropos posibilitarían un mundo común que llenaría el espacio, que uniría y separaría a los seres humanos, co-formando algo que los trasciende y salva del olvido. En ellos se daría cita la alteridad.

Frente a esta innegable propiedad del tropo, no queda más que co-formar espacios de consenso, que aseguren la convivencia, por tanto, la existencia de procedimientos interpretativos que permitan juzgar las diversas construcciones inevitables en su figura.

En esta línea, lo que se propone es rescatar la responsabilidad del ser humano para reflexionar en torno a sus relatos y el de los otros, para re-descubrir los orígenes de los tropos-tópicos que usa como sustento de sus porqués y sus qué. De esta manera, cualquier procedimiento hermenéutico debe tomar la forma de relato, explicitando las figuraciones desde las cuales argumenta sus traducciones.

En segundo lugar, en el marco de los tropos y narrativas, la hermenéutica se orientaría en re-descubrir los recursos que ayudarían a llevar la carga de la finitud. Dando novedad a la historia y sentido a las significaciones re-creadas en el trayecto vital. En esta necesidad, la interpretación debe ser vista más bien como traslación de significados de un relato a otro, lo que implica a la vez, una tarea de desciframiento.

Desde aquí se posibilitaría la re-instauración de la materialidad y la existencia encarnada situada, como eje central de saberes pedagógicos, limitando la corrosión de los esencialismos y abstracciones.

En otras palabras, la tarea hermenéutica debe asumir positivamente la oportunidad de la prodigiosa capacidad de narrar, uno de los principales medios de diálogo, que consiste “en presentar, dramatizar y explicar las circunstancias atenuantes que rodean las rupturas originadoras de conflictos”⁸⁵⁵.

⁸⁵⁵ BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, op.cit., p. 87

En este sentido, la narración y la tropología ofrecen a la hermenéutica la justificación para una actividad abierta pero no relativista, puesto que sintoniza con el cariz biográfico del ser, a pequeña y gran escala⁸⁵⁶.

En tercer término, encontramos la premisa que los tropos son una dimensión persistente de los discursos en el mundo cotidiano, precisamente porque reflejan una dimensión fundamental del sentido común y “de nuestras fantasías colectivas sobre la historia y la realidad”⁸⁵⁷, por lo que ellos también estarían presentes en nuestras interpretaciones.

El recurrir a los tropos y narrativas, ayuda a que el interprete se permita mostrarse como humano, pues proyectaría en su tarea rasgos permanentes de la experiencia humana, y por tanto, saberes sobre la vida personal y las relaciones interpersonales, que en realidad serían tan contingentes y vulnerables como los que intenta interpretar, puesto que también está en busca de soluciones a contradicciones.

Al vincular narración, tropología y retórica, lo que se desea es que la tarea hermenéutica no se desgaste buscando procedimientos de distancia, de no mundaneidad, sino que, por el contrario, valore las posibilidades de considerarla como una práctica propia de la vida en común en el mundo cotidiano. En este sentido, se exige que los seres humanos sean formados en la humildad de asumir que su responsabilidad no es crear un discurso distinto o superior al discurso narrativo y tropológico.

Así, una hermenéutica de carácter vulnerable, propiciaría una pedagogía viable, ligada a un conjunto de historias inter-conectadas, aunque esa interconexión no suponga necesariamente un consenso. De esta forma, cuando

⁸⁵⁶ Por otro lado, “la concreción individual de este enfoque queda bien expresada en la fórmula casi canónica que apela a la identidad narrativa del ser ahí como definición abierta, respondiendo a una existencia frágil diacronía que solo se afianza y consolida cuando hay constancia lingüística de ella, es decir, una recapitulación simbólica de aspectos personales y socio-culturales que la decantan y afirman”. MARINAS, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad, op.cit.,p. 134

⁸⁵⁷ JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit. p. 34

se produjese una ruptura, pondría a funcionar su responsabilidad de interpretar.
858

La propuesta, sencilla por demás, implica aceptar que la actividad hermenéutica es afectada por una realidad narratizada y tropologizada, y para no cerrarse a esa afectación, el fruto de dicha interpretación debe ser igualmente narrativizado, puesto que lo que intenta comprender a través de la interpretación es una existencia humana, la cual sería actividad radical (hacer) que se narra a sí misma en forma creativa, atendiendo a la necesidad de anunciar una materialidad que muchas veces la desborda.

7.2.5 Eclosionar el diálogo de saberes desde y en el campo tropológico

“Todos tenemos distintos puntos de vista, pero desde los distintos puntos de vista, formarse algo”

*En grabación de octubre del 2010
Silvana*

Considerando las propiedades y potencialidades de los tropos, nos arriesgaremos a proponer que estos envolverían la forma y el contenido de un diálogo intercultural, un diálogo ni forzado, ni artificioso. Puesto que la narración y por consiguiente sus recursos, co-formarían una especie de metacódigo, “un universal humano sobre cuya base pueden transmitirse mensajes transculturales acerca de la naturaleza de una realidad común”⁸⁵⁹.

⁸⁵⁸ Desde la perspectiva de Derrida, una hermenéutica narrativa-tropológica funciona de forma dual: por un “lado exhibiría su propio carácter narrativo y liberaría posibilidades, exponiéndose a sí misma al acontecimiento de su propia fragilidad. De tal forma que, su estructura no es ajena a su propio juego, y se apeg a sí misma, exponiéndose, impidiendo con ello, la reducción del significado” (característica del totalitarismo, “esencialmente entendido como la convicción de que hay un punto en la fábrica social, que es el espacio tanto del conocimiento cuanto del poder, y desde el cual la sociedad puede organizarse racionalmente”). DERRIDA, J. (1967). *La escritura y la diferencia*, op.cit., pp. 135-136

⁸⁵⁹ WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p.17

Entendiendo por común el atributo material y encarnado de la existencia humana. No obstante, se diferenciarían en la síntesis contingentemente realizada en su ex-posición en el mundo de la vida.

La experiencia del mundo y los esfuerzos por describir lingüísticamente esa experiencia, otorgarían un carácter particular a cada relato, ya que cada ser humano en su capacidad imaginativa, sustituye incesantemente los significados para contener su acontecer.

Contención que implicaría además, la aprehensión de soluciones frente a determinadas contradicciones que darían un giro a la narración, provocando lo original y por tanto, la posibilidad de interpretar. Impugnaciones que se encontrarían en todos los relatos.

Entendemos diálogo de saberes, como el cuidado del otro que pasa irremediamente por el cuidado de sí mismo. Un cuidado que remite a la vigilancia sobre lo que acontece en el pensamiento con el objeto de perseguir en el diálogo una co-reflexión⁸⁶⁰.

Todo esto remite irremediamente al lenguaje, que desde la perspectiva ricoeuriana, debería asumir que la cuestión del ser y por tanto, del saber, se aprecia contando una vida, solo así se podría conocer al ser humano, atendiendo a la secuencia narrativa y a las figuraciones de las que ha dispuesto.

Sería precisamente en estas figuraciones que el diálogo se posibilitaría, puesto que no habría lugar para una hybris del punto cero, es decir, no existiría un relato o tropo absoluto en aquel encuentro. Los partícipes comprenderían que dependen de mediaciones, que deben ser traducidas por él mismo y el otro en el diálogo.

Un diálogo de saberes implicaría la responsabilidad de esforzarse en una descripción materializada, en cuanto pretenda extraer de la experiencia vivida

⁸⁶⁰ vid., FOUCAULT, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*, op.cit. Al respecto este autor dice, “el sujeto debe de ejercitarse en algo que es el mismo. Desplazamiento, trayectoria, esfuerzo, movimiento, todo esto pertenece a esta idea de una conversión de uno mismo” (p.87).

los significados y estructuras relevantes del proyecto, del motivo, o del deseo que manifiesta.

En este marco, el diálogo de saberes estaría sujeto a una triple contingencia: la de los símbolos dispuestos en la narración, inevitablemente prisioneros de una cultura; la carencia de univocidad significativa y por último, la individualidad del intérprete. Tales son los riesgos de apostar por la contingencia del lenguaje en una conversa cariñosa.

Pareciera que estuviéramos planteando que el diálogo no buscaría ya la convergencia o el encuentro de dos subjetividades, sino la confluencia de dos relatos. Esto es así, solo en apariencias, puesto que la narración anuncia subjetividades y el ser se hace y se manifiesta en su relato.

Sobre todo, deseamos destacar la utilización de formas de transferencia de sentido y proyección, es decir, ciertos patrones de pensamiento que son exportados de un ámbito de la realidad a otro, por razones de analogía y asociación; potenciarían una apertura de intersticios, para facilitar la percepción e interpretación, dejando expedito el camino a los conceptos que luego habitarán nuevas moradas, como una forma de hacer viable el diálogo.

¿En qué medida lo haría viable? Proponemos que lo haría en dos ámbitos. En primer lugar, concibiendo que el diálogo de saberes es una transferencia de sentido y explicación, que cada participante debe hacer para poder abrir un espacio “otro”. En este marco, el propósito del diálogo no se restringe a interpretar el saber otro, sino que entre ambos se constituya “otro” saber, fruto de nuevas relaciones entre tema y fuente⁸⁶¹.

En un segundo ámbito, un diálogo de saberes se viabilizaría en la figura de las analogías, es decir, de las transferencias, porque los saberes puestos en juego serían figuraciones que requieren ser interpretadas para ser comprendidas.

⁸⁶¹ Más asociado al principio de negociación de la conversación, postulada por Gadamer, que pone el acento en el intercambio en que los participantes se aproximan unos a otros. Con lo cual intenta enfatizar, que conversación es sin duda, “que se sepa ver al otro como otro”. GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y método II*, op.cit., p. 208

Interpretación que busca en las profundidades y en los orígenes sus conexiones materiales, re-actualizándolas en ese acto.

White señala al respecto, que existiría un desvío, una traslación, un paso tropológico de un plano a otro⁸⁶². Entonces, el diálogo de saberes sería claramente una actividad tropológica, en tanto implicaría un movimiento desde la noción del modo de las cosas de una cultura determinada, hacia otra noción, originando una conexión entre las cosas para que puedan ser expresadas de otras maneras.

No obstante, estas premisas entrañarían un riesgo de inexactitud e imprecisión, el cual es compensado por su versatilidad y pertinencia para decir algo más, para añadir un plus de sentido, aunque sea indirecto o complementario. Lo cual, como es obvio, se intensifica y estiliza en las narraciones interculturales, donde quedaría realzada la propia condición tropológica inherente al lenguaje y se multiplicarían los efectos estéticos y retóricos.

Parece evidente que en el marco del diálogo de saberes le otorgamos a la tropología una gran virtualidad, misma que se expresaría en su capacidad de responder a la necesidad y el deseo de acercarse a la sub-estructura del pensar, a las cristalizaciones sistemáticas que se ponen en juego cuando necesitamos dialogar con otro.

De esta manera, la alocución que se construye en un diálogo tropológico prevalece en el esfuerzo de decir las cosas de otro modo, permitiendo que el discurso no acabe; valorándola, tropológicamente, como el alma del discurso dialógico y medio sin el cual este no puede hacer su trabajo⁸⁶³.

⁸⁶² WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, op.cit., p.68. La propuesta se entiende mayormente si recordamos el ejercicio de las tablas que contenían las proyecciones del tema-fuente. Figurativamente, el diálogo sería la tabla desde la cual se re-crean otras significaciones.

⁸⁶³ Para otorgar mayor relieve a esta aseveración es pertinente echar mano de lo que podemos entender por discurso. “La palabra discurso derivada del latín *discurre*, sugiere un movimiento hacia atrás y hacia delante o un andar hacia y desde. Este movimiento según nos muestra la

Esto significaría que en el diálogo opera “un tropo que busca des-activar la operación de otro tropo”. Por ejemplo, el tropo de la esencia desactivará el tropo de la apariencia, el tropo *ser otro* desactiva el tropo *no pasar a llevar*. “En esta interacción desactivadora entre los tropos, podemos ver expresada la relación detentada entre las diversas versiones” del ser ahí y sus modos existenciales, así como sus prácticas educativas. No obstante, estas no aparecerían como “una sucesión de propuestas confrontadas con una evidencia neutral, sino como un juego de desactivaciones tropológicas”⁸⁶⁴.

Entonces, revelar la dimensión tropológica del diálogo de saberes responde, complementariamente a lo expuesto, a apostar por las posibilidades que brinda poner en juego los compromisos epistemológicos, narrativos e ideológicos y sus interrelaciones, frente a cada participante que requiere ser reconocido como tal. De esta forma, cada tropo sufre la misma suerte, ser re-considerado o negados por otro tropo; solo así se podrían apreciar las discusiones como una práctica material, contingentes, dialógica y sobre todo vulnerable.

En esta línea, hemos de señalar que concebir un diálogo de saberes desde y en lo narrativo tropológico, ciñe a la acción pedagógica a significativas implicancias. En primer lugar, obliga a pensar en una práctica educativa que forme a un ser humano con la capacidad de “poder decir” y “poder contar” entendida como la capacidad de todos, en la pluralidad de lenguas, códigos, sintaxis, retóricas, etc. de producir espontáneamente un discurso sensato, a la vez de narrar su vida “como un relato inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otro modo y de dejarse contar por los otros”⁸⁶⁵.

Una segunda implicancia correspondería a re-conocer lo inmanente del diálogo: un interlocutor. Desprendiéndose de aquí, que se debe formar para contar a otro y atender a otro. En palabras de Ricoeur:

práctica discursiva, puede ser tanto prelógico como antilógico, ya que es dialéctico”. WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, op.cit., p. 69

⁸⁶⁴ IBÍDEM, p. 56

⁸⁶⁵ RICOEUR, P. (2005). Volverse capaz, ser reconocido. *Revista Esprit*(7), p. 4

“El discurso se dirige a alguien capaz de responder, de cuestionar, de iniciar una conversación y un diálogo. La acción se hace con otros agentes, que pueden ayudar o estorbar; el relato reúne a múltiples protagonistas en una intriga única; una historia de vida se compone de una multitud de otras historias de vida”⁸⁶⁶.

En tercer lugar, involucra dejar de lado la ilusión de la certidumbre definitiva, y en especial a la holgazanería de arrimarnos a un saber que se da por cierto; por el contrario, incluye el desafío de *hacer la vida* con una actitud de permanente interrogación del mundo, que permita, al ser siempre en formación, cotejar los hechos y los puntos de vista en diversas y parciales posiciones.

⁸⁶⁶ IBÍDEM., p. 6

7.3 LA INVESTIGACIÓN EN Y PARA UNA PEDAGOGÍA VULNERABLE

“Ahora solo creímos lo que sale en Internet... pero quién escribe eso? La pregunta que hago es... ¿Quién escribe eso? Otra gente. ¿Y quién es más tonto? Uno, más que él que escribe, porque uno cree las cosas que otro escribe”.

“Le deberían enseñar todo para que las personas aprendan, que sepan que es una cosa... y no sentarse con las manos mirando pa adelante con la calculadora a un lado y al otro la pantalla de internet. Sí po... si para estudiar el niño tiene que aprender, no esa cuestión que mandan ahora... 4 o 5 preguntas, van a Internet y ¿después? ¿Cuándo van a hacer las cosas?”

*En entrevista octubre del 2009
Juan*

La actividad investigativa en el mundo académico se desarrolla por lo general, como una práctica que se ejecuta bajo determinadas condiciones, para atracar finalmente en el puerto del conocimiento. Por ello se consiente realizarla bajo la tutela de un campo conceptual común, unificado, fundado y reglado por un sistema de cánones inscritos en un régimen de aparatos institucionales y materiales.

Este marco, constituiría el puerto en que debe atracar toda empresa investigativa, para legalizar su científicidad y dar cuenta que se ha ajustado a criterios que certifican y validan los conocimientos producidos.

Es en esta lógica institucionalizada y respondiendo a un paradigma de científicidad, que la investigación educativa intenta inscribirse. Dicha lógica demarca criterios que exigen neutralidad, objetividad, validez, respeto por las fronteras disciplinarias, además de exigencias sobre referentes empíricos observables y cuantificables, que fundamentarían un modo de investigación.

Modo que a pesar de estar en crisis, sigue imponiéndose sobre otras formas de constituir la práctica investigativa que intenta responder al desafío de la

incertidumbre, la contingencia, lo indeterminado, propio del acaecer de los fenómenos humanos.

En y desde este marco, nuestra pro-puesta de una praxis investigativa⁸⁶⁷ vulnerable, vuelve a insistir en la necesidad de recuperar el pensamiento del ser humano desde su misma existencia, y su ex-posición en el mundo de la vida, “rompiendo con todo lo sólido que nos proporciona la memoria sobre lo que se ha acumulado para volver más atrás, hasta sus raíces”⁸⁶⁸, desafiando al ser humano a abordarse como ser epistémico en su empeño de estar siendo.

Siendo en la búsqueda de los intersticios, de los quiebres, de los contornos vulnerables, trasgrediendo límites para apropiarse de nuevos espacios, yendo más allá o más acá de los espacios establecidos, más allá o más acá de aquellos espacios que permanecen en espera.

Hemos de presuponer que el ser humano en su hacerse piensa, investiga, interroga y reflexiona sobre su existencia y co-existencia, sobre cómo se ha formado. “¿Descender para después ascender, o descender para seguir descendiendo hacia la oscuridad?”⁸⁶⁹.

En suma, la idea que deseamos destacar es la potencial contribución de plantear la constituyente e instituyente acción de investigar, propia de la condición vulnerable de la existencia humana, como relevante en la vinculación del ser humano en su co-existencia. Co-existencia que implicaría tipos de experiencias, en la temporalidad y espacialidad, expresando cierres y aperturas.

⁸⁶⁷ Enunciados que se hacen cargo de la ironía que encierra, ya que se hacen desde una investigación que implica un proceso de subjetivación institucionalizada, en que la enunciación de problemas de investigación, el uso de un determinado lenguaje, el uso de unas técnicas más que otras, etc., ha tenido el efecto que el trabajo en el que se presenta, reproduce la espíteme moderno-colonial, de la cual los doctorandos somos agente y figura. Por lo que, cuando planteamos una discusión y reflexión en torno a la práctica investigativa, lo hacemos asumiendo que hemos consentido habitar en una lógica ya denunciada. (Es obvio que hay un asunto de conveniencia. Somos humanos, nauseabundos y contradictorios).

⁸⁶⁸ ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos, p.7

⁸⁶⁹ IBÍDEM, p.12. De esta forma, la acción epistémica se aloja en ser epistémico, siendo en su posibilidad de afectación en el mundo.

No podemos olvidar las diferencias existentes entre pensar la existencia como una relación del ser consigo mismo, como relación con los otros o con lo otro. Remitiendo, a plantearse que el ser humano requiere de una forma de pensar que no quede atrapada de las funciones cognitivas, permitiéndose así concebir la realidad y la existencia como un espacio cuyos límites y fisuras estarían abiertos a su propio desenvolvimiento.

Así, en el marco de la vulnerabilidad del ser humano, lo restringido de la creencia indicaría que existen interpretaciones esenciales, verdaderas, vitales, desde las cuales se da forma a un destino extra y supra humano; nosotros argumentaríamos más bien, que el ser humano no se ubica de antemano en un terreno, no sobrepasa lo humano para contemplarlo desde fuera, no salta por encima de la finitud de su condición.

Lo que lleva a presuponer que en la formación auténtica de seres humanos diversos, plurales y situados, las interpretaciones que se generan en los procesos de indagación, serían condición sine qua non en la co-formación de mundos de vida y de la propia existencia. De este modo, “la existencia nos hace frente como problema en la existencia”⁸⁷⁰. Resultando que esta actitud indagatoria concretiza la condición de apertura de un ser que se hace.

Pro-ponemos, que esta apertura constituye precisamente la condición de una praxis investigativa, que se actualiza en cada momento, convirtiéndose para el ser humano en una pregunta preliminar, introductoria en su tarea de *hacer su vida*. En otras palabras, exponemos que existimos de modo tal, que siempre somos investigadores junto a los otros y a las cosas. La existencia sería una apertura al encuentro incierto de lo que no somos y a lo fortuito de nuestras irrupciones en el mundo de la vida.

No obstante, desde y en la condición de vulnerabilidad, las comprensiones e interpretaciones generadas desde y en la indagación, muchas veces quedan

⁸⁷⁰ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit.,p. 37

indeterminadas o en la oscuridad, sumándose el persistente peligro de un extrañamiento. Desde aquí, coincidiríamos con Fink, en que:

“el hombre se inclina de modo fatal a comprenderse desde las cosas, a presuponerse como una cosa dotada de propiedades especiales (animidad y racionalidad), como una “cosa animada” y a hacer, en su autoexplicación, un uso acrítico de conceptos “objetivos”. Y así es también la caracterización que da eventualmente de su “situación”, una mala interpretación objetivista del “Aquí” y “Ahora” existencial originario”⁸⁷¹.

Es desde esta presunción que interpelamos a una pedagogía que vele por la formación de seres que potencien y des-velen su praxis investigativa. En otras palabras, que crie y se deje criar en un proceso indagatorio; argumentando que la tarea de impulsar la praxis investigativa como elemento de formación del ser humano, debe morar en el mundo cotidiano.

Por consiguiente, la investigación tendría que ser la base que abra escenarios para la duda, la creatividad y la autonomía del ser humano epistémico, de-constructor, que asume el cuidado de sí mismo y de los otros.

Argüimos que la formación del ser humano-pedagogo exige las mismas consideraciones, discurriendo que no debe renunciar al hecho que él co-forma mundos cotidianos, resistiéndose a la idea que ser pedagogo lo deja fuera de la contingencia, olvidando sus solidaridades constituyentes.

Por el contrario, desde su condición pasajera y finita, puede dejar fuera toda pretensión de grandilocuencia que lo aprisione en una limitante extrañeza, no buscando ser un gran investigador, sino más bien des-velando y permitiendo la práctica investigativa que es propia de un ser que co-forma mundos.

Nuestra pro-posición enfatizaría el potencial de rescatar y re-conocer que la condición humana y sus modos existenciales requieren de sus propias categorías, para no perder la pasión y la autenticidad en el pensamiento,

⁸⁷¹ IBÍDEM, p. 39

especialmente cuando ha sido formado en un pensar disciplinado, que se ha reducido a una tecnología-intelectual.

Por el contrario, insistimos en favorecer una praxis investigativa, fruto de interrogantes que se formulan desde ángulos que rompan los parámetros que impone la homogenización. De esta forma, en el campo educativo, no se interrogará sobre cómo mejorar las competencias lingüísticas y matemáticas, sino, más bien, cómo analizar la invisibilidad, el olvido, el rompimiento del vínculo intergeneracional, los modos de ser humano; preguntas que no están sustantivamente incorporadas a la discusión académica.

Para llevar a cabo esta idea, sumaremos argumentos que consideran que la existencia acontece en y desde la investigación, un modo existencial que co-existe al *hacer la vida, salir adelante*, entre otros más. Insistiendo en las posibilidades que se abren al adjetivizar la investigación de vulnerable, en especial cuando ella retorna a las preguntas desde el propio testimonio.

7.3.1 La existencia acontece como investigación

“Sé donde tengo que decir las cosas, o...no sé, deben haber todas estas palabras para explicarse uno, para poder seguir diciendo más cosas...”

*En entrevista octubre del 2010
Rosa*

Visualizando la íntima relación que a nuestro modo de ver existe entre el formarse ser humano y la investigación, que sería inmanente al ser-saber, no podríamos menos que desenrollar esta presunción. Tal desarrollo, resulta importante porque abre posibilidades más que cerrarlas; así, rasgaría estructuras de poder, de extrañamiento y de invisibilidades.

Describiremos que entendemos por investigación, desde las indagaciones hechas por Haber, en torno a este constructo. En primer lugar, entendemos

investigación desde la praxis, pues “seguir las relaciones evestigiales⁸⁷² es seguir la pista de inmediatez que hay en lo mediatizado”. Propiedades a las que remite el autor a modo de significado etimológico, cuyo sustantivo “in vestigium”, aludiría a la huella que deja la planta del pie, significando, la co-presencia de la planta y la huella que esta deja; de esta manera, postularía que investigar sería por una parte, “hacerlo con las huellas como con las pisadas que las dejaron”, y por otra, reunir “en el mismo sitio, inmediatamente, el signo y su significado”⁸⁷³.

Con dicha conceptualización se intentaría mostrar la complicidad entre espacios-tiempos que se presentan en discontinuidad, además del compromiso corporal, mismo que se desplaza hacia o desde donde lo llevan las huellas, una praxis epistémica que es posible por la apertura al mundo y su arrojo en él.

“Investigar es seguir las huellas, lo que viene a ser lo mismo que seguir la pisada que las deja, los pies y el cuerpo del que hacen parte, seguir a aquel que no está aquí, en el mismo espacio-tiempo, y que nos agencia en su no-estar-aquí. La investigación no es tan sólo conocer el mundo, sino ser agenciado por este, por la inmediatez de las cosas que están aquí y las que no-están, los positivos y los negativos, las presencias y las ausencias. Investigación parece decirnos que conocer es algo que nos acontece en el cuerpo cuando nos relacionamos con las cosas y con su espectro. El vestigio parece decirnos que hay inmediatez entre lo que se nos presenta mediado por una ruptura de tiempo-espacio”⁸⁷⁴.

⁸⁷² Neologismo que parece ser construido para dar cuenta de aquello que se ha perdido en un proceso de evolución o que está escasamente desarrollado.

⁸⁷³ HABER, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología* (23), p.10. Utilizamos esta perspectiva para estar en sintonía con los planteamientos de nuestra tesis. Asimismo, aclaramos que hemos usado en el desarrollo del texto, el término indagación como sinonimo de investigación.

⁸⁷⁴ IBÍDEM, p. 11

De esta forma, se des-vela una praxis investigativa, que se co-forma, por una parte, en la ex-posición del ser a una situación enigmática, una situación porvenir o laberíntica. Siendo, visiblemente necesaria allí donde no hay seguridades, fijeza ni transparencias. Así, investigar posibilitaría penetrar el espacio de la opacidad para traer luz al asunto, no extirpando totalmente lo enigmático. Un fenómeno que a todo ser le compete, por el solo hecho de existir.

Evidenciándose que ella sería una acción propia de todo ser en su situacionalidad. “Hasta tanto que el hombre respire en su jornada sobre la tierra, permanece su vida llena de misterios que se hacen tanto más profundos y enigmáticos cuanto más busca comprensoramente penetrar en ellos”⁸⁷⁵.

Por otra parte y en segundo término, la indagación respondería a la existencia finita del ser humano, que vislumbra que su situación de llevar a cabo un proyecto en una estructura ya dada, le obliga a transitar por huellas que no termina de comprender, mismas que le sugieren que no son más que una re-descripción, demandándole esforzarse por re-conocer la experiencia re-velada que le muestra y que no necesariamente es transferible a su experiencia.

En otras palabras, para formarse el ser humano debe indagar, haciendo posible la construcción de su proyecto vital, constituyendo no solo una praxis constructiva, sino, además, una práctica de-deconstructiva.

En tercer término, este modo de la existencia se mostraría en el desasosiego, en la indeterminación de la existencia humana y su agencialidad, desde su condición vulnerable. Por consiguiente, investigar se definiría como propio de esa indeterminación, un rasgo intrínseco de los modos de existir.

Con esto no queremos decir que la indeterminación consista en la imposibilidad e incompreensión, sino que ella estaría relacionada con el carácter reflexivo y de-constructor del saber, puesto que los seres humanos no son receptores fijos de un orden cultural. Más bien, ellos estarían equipados con las

⁸⁷⁵ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 46

capacidades para conocer y re-conocer; comprender y reflexionar, rebasando su existencia y las condiciones de ésta. Lo que no implica, necesariamente, avanzar hacia un sentido, puesto que probablemente solo podría arribar a sinsentidos.

Por otra parte, indagar se nos des-vela inmanente a la ex-posición en el mundo, puesto que afecta al ser humano, afectación que se traduce en investigación, ya que él es un co-autor, él co-forma el mundo, por lo que no puede ser sino co-presente en mundos que se re-construyen incesantemente.

Una ex-posición que necesariamente abre paso a una práctica de reconocimiento, exploración y aproximación, puesto que siempre somos recién llegados, siempre vivenciamos primeros contactos o buscamos acercamientos, pues caemos en cuenta lo poco que sabemos.

Acercamientos a localizaciones en las que somos unos recién llegados, que asumen su necesidad de volver a saber, buscando identificar las enunciaciones previas con las que se nombra el mundo en esa localización, para de ahí re-establecer relaciones entre las palabras y las cosas, permitiendo que esas relaciones se re-velen en su arbitrariedad.

Desprendiéndose de aquí nuestro cuarto punto en la ruta de des-velamiento. Este se centraría en la figura de la vulnerabilidad, que remite, indiscutiblemente, a una acción investigativa que adquiere los matices y la dirección que se co-figura desde lo presente y ausente.

Entendiendo que lo presente serían las formas de vivir y comprender la existencia por medio de los contenidos culturales que se co-forman en su mundo y que van más allá de la satisfacción de determinadas necesidades. Por otra parte, lo ausente, sería lo por-venir, lo otro que se co-figura en y desde la investigación.

Por consiguiente, la investigación tendría que interrogarse sobre qué somos ahora. Una reflexión en torno a cómo son vivenciadas nuestras existencias, por

medio de qué saberes y con qué saberes, desde qué prácticas culturales y sociales, e informar parcialmente nuestro modo de vivir y pensar.

Paralelamente, debería explorar la manera de de-construir las subjetividades, sobre todo sus relaciones con las prácticas y saberes culturales, además de develar los elementos de la de-construcción de sistemas hermenéuticos.

Por último, pero no menos importante, la investigación tendría que destacar la co-existencia del ser, en que el ser es con otro, construyendo así los espacios y tiempos para que el ser/investigador se revele al otro como consciente de sí mismo.

Por lo que se refiere a la actividad de indagación, le atribuimos una propiedad congruente con el énfasis en la existencia del ser humano, desde su estar-siendo, estar-haciendo con otros, en los modos/espacio existenciales que constituyen una opción ética, política, epistémica, conteniendo tanto a sus presentes posibles como a los inertes, y resultando que ella sería “quizás, la posibilidad de crear sentido, a partir de reconocer espacios para ser sujeto”⁸⁷⁶; puesto que formarse como ser humano es hacerlo todos los días, como un recién llegado.

Recordando lo expuesto en capítulos anteriores, nos detendremos en el hecho que la condición de vulnerabilidad sería predominantemente irónica, y sabiendo que la existencia humana está ex-puesta a esa ironía, se daría por entendido que su voluntad de saber podría caer en esto mismo.

Ironía que se produciría por los efectos imprevistos de toda acción humana, reveses que se exponencian al formar un ser humano que escudriña las fracturas de las estructuras que lo sostienen, que están ahí, sin la necesidad de pensarlas o anunciarlas, tan inmediatas que solo se sienten⁸⁷⁷.

⁸⁷⁶ ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*, op.cit., p. 12

⁸⁷⁷ Como lo destaca White, entro los cuatro modos tropológicos de la existencia, vid. WHITE, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*, op.cit., pp.80 y ss. Al respecto podemos hacer uso de un ejemplo elaborado por este autor, en referencia al estudio de la sexualidad. Así, White señala que se puede palpar lo imprevisto (suponemos) de pensar la sexualidad, en la constatación que antes de ser interés de los pensadores, se vivía en un placer no regulado por los

Desde esta presunción nos preguntamos ¿Qué eventualidades transita la existencia humana vulnerable al adentrarse en los quiebres de las estructuras, tomando otras direcciones?

Sin duda corre mayor riesgo de un extrañamiento de su existencia, de su ser ahí, puesto que existiría la posibilidad que en la tarea de distanciamiento de la realidad, para apropiársela, no pudiera frenarse, llegando a un extrañamiento de ella.

No obstante, desde la perspectiva de la materialidad de la existencia, que se concreta en las disposiciones corporeizadas, hábitos, afectos no sistematizados pero igualmente presentes, se posibilitarían o limitarían las acciones, haciendo posible la desestabilización de significados y la transformación de las condiciones materiales; previniendo transitoriamente el peligro de extrañamiento.

El peligro de un radical extrañamiento se esfumaría, debido a que la existencia constituye un devenir, en cuyo flujo el extrañamiento sería solo un proceso, en la vasta y agotadora tarea de transformar las condiciones de la existencia. Estas serían las condiciones más importantes para comprender y de-construir una serie de fenómenos humanos, en que lo importante es poder comprender cómo y qué se hace con dichas determinaciones.

Lo que nos lleva a concluir, que la tarea de la formación humana no iría encaminada precisamente hacia una crítica radical de las instituciones existentes, sino hacia el des-velamiento de los hábitos epistémicos de seres encarnados, situados, a los que le va su ser ahí.

En palabras de Zemelman, tendríamos que preguntarnos “¿qué me hace pensar como pienso?”, es decir, tener conciencia que saber pensar, sería lo que

centros de poder, constituyéndose un espacio de libertad individual. Sin embargo, al ser objeto de estudio y reflexión esta actividad empezó a “ser valorada como un espacio con posibles efectos nocivos si no se le controlaba”. En palabras de White, “la identificación del sexo como objeto de estudio fue equivalente a la Caída de Adán en el Jardín del Edén”. WHITE, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*, op.cit., p. 53

nos hace pensar de cierto modo y no de otro⁸⁷⁸. Tratando, entonces, de caer en cuenta del hábito de pensar e investigar para poder de-construirlo.

Es en este contexto que podríamos comprender que la insistencia en el rescate de la concepción pasajera e incierta de la existencia que co-forma saberes, no sería un obstáculo para la investigación, sino más bien un recurso y/o condición para efectuar dicha acción. Es decir, la vulnerabilidad propia del ser haría posible la acción de investigar. Si no, cómo explicar que un ser acabado requiera indagar.

7.3.2 Una investigación vulnerable

“Uno sabe porque ha vivido”

*En entrevista noviembre del 2010
Juan*

Desde lo expuesto en los acápites anteriores, podrían surgir voces que estimarán que adjetivizar la investigación de vulnerable, tal como la hemos ido conceptualizando, sería consentir hundirse en una redundancia. Sin embargo, intentaremos argumentar que no existiría tal hundimiento, sino, por el contrario, concurriría un énfasis en la posibilidad de des-velar los “posibles” de lo vulnerable.

De esta forma, hemos denominado vulnerable a la investigación, porque suponemos que con ese adjetivo aportamos intensidad a un proceso que sería en la medida de la vulnerabilidad de la existencia humana. Así, consideramos que rescatar la vulnerabilidad del olvido requeriría de un empujón inicial, el cual lo hemos pensado en la acción de redundar.

Sin embargo, más allá o más acá, una investigación vulnerable sería aquella que produce un saber ligado al modo existencial de quién busca ese saber; por

⁸⁷⁸ ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*, op.cit., p.18. También desde su perspectiva, hemos de agregar la importancia de recordar “que solo puede darse reflexión (crítica y emancipadora) donde se descubre opresión; o, en términos más amplios, donde se descubre las profundidades de la realidad en su proceso constante de gestación” (p.28).

tanto, sería siempre, aunque no exclusivamente, un saber de sí, de la existencia, es decir, un intento por comprender que surge de la contingencia.

Fink, señala al respecto:

“Nosotros mismos debemos preguntar de nuevo las antiguas y eternas preguntas, no en descoloridas repeticiones, sino que debemos poner en juego nuestra sangre vital en ello, para conjurar las sombras del pasado y experimentarlas como problemas que nos incumben”⁸⁷⁹.

Desde esta perspectiva se formula implícitamente, que a partir de nuestra testimonialidad se generarían las preguntas por la existencia y sus fenómenos. Así, solo en este lugar se evitaría caer en las redes de la falsedad, que opacarían la indagación y comprensión existencial con representaciones ya convencionalizadas e inculcadas en procesos de colonización.

En consecuencia, una investigación se adjetiviza de vulnerable por considerar esas preguntas por las cuales corre sangre vital.

Una investigación vulnerable haría hincapié en modos existenciales que se enrollan en procesos inexcusables de la existencia humana, aunque muchas veces se sorteen por medio de atrincheramientos que, mayormente, se configurarían en la creencia que la existencia (por no ser considerada como un tema en el modelo académico institucionalizado, que privilegia además cosas extrañas, escondidas y exóticas) no necesitaría ser pensada, ni indagada⁸⁸⁰.

Sin embargo,

“tiene para nosotros esta existencia, que nos es tan cercana, aterradoras, inhóspitas posibilidades de extrañeza, figuras de la enajenación y rasgos enigmáticos que nos enredan y atemorizan más que alguna vez la extrañeza de las cosas circundantes. Y más allá nos encontramos [...] ya en una interpretación tradicional de nuestro ser, en una situación de la tradición, tenemos una larga historia tras nosotros: mitos, ciencias, instituciones. No podemos presuponer

⁸⁷⁹ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 44

⁸⁸⁰ IBÍDEM, p. 58

acríticamente todas las variadas doctrinas del hombre e instalarnos ingenuamente sobre su suelo”⁸⁸¹.

Expresado así, parece ser que la condición de vulnerabilidad vendría dada por la presunción que la existencia humana sería “el producto de sistemas de interpretación, y de sus respectivas tecnologías de documentación y medición. Estos sistemas de interpretación y estas tecnologías harían la vida”⁸⁸².

El adjetivo de vulnerable se adjudicaría al hacer hincapié en des-velar los mapas de la distribución antagónica. Mapas que servirían para re-conocer la morada de la investigación; hacia dónde se dirige; cuáles son las huellas que la constituyen; y en especial “¿de qué maneras me ha instrumentalizado (disciplinado) mi instrumento (disciplina)?”⁸⁸³.

Para constituir saberes pedagógicos vulnerables, la investigación vulnerable se toma a sí misma como obrar humano. De esta manera, el “gesto” de una investigación vulnerable sería aprovechar y hacer valer su vulnerabilidad en la ex-posición en el mundo, asumiendo que en el transcurso de este recorrido ella y sus prácticas podrían modificarse, co-formando una estrategia experiencial.

Una experiencia en que emergen los propios temores, en tanto habría un mostrarse, abandonando los diques que pretenden mantener intacto a un ser investigador.

Desde la posibilidad de la vulnerabilidad del ser-saber humano, cabría esperar que éste asume la contingencia y el imperativo de “*hacer la vida*”, obteniendo como resultado conexiones parciales. Por lo tanto, el acto de saber, se gesta en el re-conocimiento que estaría vulneraizado⁸⁸⁴, atravesado por lo corporeizado, lo contingente y lo heredado desde las relaciones y normas.

⁸⁸¹ IBÍDEM, p. 42

⁸⁸² JAMESON, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*, op.cit., p. 78

⁸⁸³ HABER, A. (2011). *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*, op.cit., p. 30

⁸⁸⁴ La necesidad de introducir este neologismo busca hacer hincapié en la vulnerabilidad no solo como adjetivo, sino también como estado.

Entonces, lo vulnerable se transforma en posibilidad, en la medida que indagemos y asumamos los lugares, los domicilios, las moradas que habitamos. Puesto que la propia contingencia entrega la posibilidad de *hacer la vida*, que no es menor, puesto que así se instalarían posibles pensados e impensados; en orden o desorden, sugiriendo difracción.

El propósito de la praxis investigativa no serían los saberes de los otros, ni sus prácticas, sino la propia morada, las propias posiciones, demandado tener presente que se encontraría en la paradoja de cuestionar los sustentos de aquello en que, de un modo u otro, participa.

Aventurándonos un poco más allá o más acá, des-cubrimos que la actividad tendría un doble objetivo: por una parte, politizar un orden determinado, es decir, desnaturalizarlo y mostrar las relaciones de poder que estarían detrás de su consolidación como mandato hegemónico. Y por otra, contribuir a la constitución de un orden diferente⁸⁸⁵.

Como hemos mencionado anteriormente, la vulnerabilidad remitiría a reconocer el domicilio de cada cual y desde dónde cada cual transitaría, porque aunque sea pasajero, ocupa un lugar. Así, incluso un nómade lleva su carga, lleva la silla donde toma lugar. Un lugar donde:

“vive nuestra escritura, nuestra investigación. Siempre vive en algún lugar. Muchas veces ese lugar está estipulado por el disciplinamiento, por las reglas que rigen nuestras relaciones sociales como si fueran relaciones de conocimiento. Ello nos hace ignorar el sitio del propio domicilio. Y el domicilio de nuestra investigación suele acabar muy lejos del lugar en el que tenemos las más fuertes y duraderas solidaridades”⁸⁸⁶.

⁸⁸⁵ BALASCH, M., EMA, J., & GUTIÉRREZ, P. (2005). Glocalización en la investigación. En J. Roma y Martínez, & R. García Mira (Edits.), *Psicología social y problemas sociales: epistemología, procesos grupales y procesos psicosociales básicos*. Madrid: Biblioteca Nueva. p. 87

⁸⁸⁶ HABER, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada, op.cit.,p. 22

En este sentido, hemos de insistir y redundar en la adjetivización de vulnerable para la praxis investigativa que se entiende en éste mostrar la morada que se habita. Un mostrar que deja sin trincheras, ex-puesto al otro y a lo otro, en una situación no pensada, sino por pensar. Una morada que indudablemente es pasajera, donde lo pasajero no le resta su condición de morada.

Consistiendo que solo desde una morada, desde sus estructuras y fracturas el ser humano puede articular. Entendiendo por articulación, la relación o relaciones precarias donde se fijan los significados y se definen las posiciones de seres humanos concretos, que por un lado participan, y por otro lado, se forman como antagónicos a otros y a sus significados⁸⁸⁷.

Entonces, el señalar que desde la morada se articula, sería re-conocer que se acepta

“la diversidad estructural de las diversas relaciones en que los agentes sociales están inmersos, como el hecho de que el grado de unificación que pueda existir entre las mismas no es la expresión de una esencia común subyacente, sino la resultante de una lucha y construcción política”⁸⁸⁸.

Con esto deseamos recalcar que la investigación vulnerable intentaría hacer confluir posiciones y trayectos, con propuestas temporales al estado actual de las circunstancias. Entonces, no se trataría de encontrar una posición fija, sino posiciones parciales, que permitan un trayecto, cuestionando en forma paralela las herramientas con que valoramos esas posiciones parciales y el trayecto entre ellas.

Al respecto, Haraway señala:

"El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está

⁸⁸⁷ LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI, p. 87

⁸⁸⁸ IBÍDEM., p. 113

siempre construido y remendado de manera imperfecta y, por lo tanto, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad, es decir, de la conexión parcial”⁸⁸⁹.

Desde nuestro relato, el ser sería vulnerable, de ahí su condición de conexión parcial, él requerir del otro y lo otro. La vulnerabilidad se mostraría o no se mostraría en el re-conocimiento de la parcialidad y la limitación de la propia mirada, enfatizando la necesidad de la conexión y articulación con otras posiciones, desde las cuales se produce el saber. Así, este saber recupera su entramado vulnerablemente ético y relacional.

Lo común a estos dos autores, sería que para ellos, el saber de una investigación no es entendido como descubrimiento, ni como aquello que es producido desde una posición determinada, desde la que va a ser posible “ver mejor”, sino, que es comprendido como el producto de la articulación con prácticas, significados, discursos, materialidades y seres diferentes que conforman el mundo cotidiano.

Apostamos por habilitar en modos diferentes a las aprendidas del quehacer investigativo fundado, hegemónico, que ejercitado como natural, excluye la experiencia encarnada de quien la configura.

De esta forma, dejamos atrás la noción que producir conocimiento/saberes tendría que ver con la omnisciencia ortodoxa de pensarse por sobre los fenómenos que se piensan, por el contrario, tendría que ver, más bien, con el uso de la imaginación.

Hablar de una investigación vulnerable sería redundar en la acepción de una praxis en que el ser-investigador consiente en los “presentes vivenciadores”,⁸⁹⁰ situarse en el centro de la investigación, como un autor integrado, que relaciona

⁸⁸⁹ HARAWAY, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, op.cit., p. 331

⁸⁹⁰ FINK, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*, op.cit., p. 49

su reflexión y su estar siendo, al saberse creado por esas relaciones y las evidencias interpretadas.

En consecuencia, la investigación vulnerable de-viene en una democratización de los saberes, que no se restringe a la democratización del acceso a determinados conocimientos sistematizados y estructurados, sino al resultado que se genera en la democratización de las relaciones entre los diversos saberes.

7.4 CRIANZA DE PEDAGOGOS VULNERABLES

*“...sabe que la vida es así, para poder pagar la
crianza de los padres hay que criar, para pagar la
crianza [...] si no se paga la crianza, no se sabe cómo
lo criaron a uno”*

*En entrevista octubre del 2009
Juan*

Partimos de la presunción que a los pedagogos les va, reflexionar en torno a la formación del ser humano, sin embargo, ellos se encontrarían frente a una serie de cavilaciones. Éstas no solo se relacionarían con la idea que su formación se aboca a armonizar una serie de saberes, para definir la importancia de formar determinado tipo de ser humano, a través de su praxis, para lo cual, generalmente recurren a los conocimientos disponibles, los cuales, suelen contar con el consenso social.

Ellos deben lidiar, además, con los acontecimientos y las narraciones que conmueven los cimientos de las meta-narrativas y sus ideas sobre el bien-estar, conduciéndolos a una serie de interrogaciones, desde las cuales surgirían, entre otras, la ética del cuidado, la diversidad o la interculturalidad.

A todo esto habría que sumarle, el impacto de los procesos de globalización neoliberal, material y moralmente devastadores y de un multiculturalismo encubridor de nuevas formas de dominación, que escribiría el libreto de la

narrativa pedagógica que finalmente orienta a las instituciones educativas y las interacciones entre los seres humanos.

En detalle, podríamos mencionar algunas de las fricciones que estarían más asociadas a la formación pedagógica institucionalizada y legitimada, aquella que se desarrolla en los centros contruidos para ello. Esto no significa que limitemos la acción de una pedagogía vulnerable al ámbito de la educación institucionalizada.

En primer lugar, se des-cubren honduras en los discurso en torno a la formación docente/pedagógica, cuando no se vislumbran en ellos, elementos que nos hagan pensar que existirían espacios para reflexionar, en torno a los valores, actitudes, competencias y contenidos culturales que se co-forman incesantemente en el mundo cotidiano.

Observándose un discurso homogenizador, universalista, que reproduce, preferentemente, narrativas y subjetividades hegemónicas que aluden por lo general al desarrollo, al progreso, a la competencia. Un claro ejemplo de esto se vería en los discursos referidos a los fines últimos del hecho educativo, en ellos se alude comúnmente a la “sociedad”, concebida como única, uniformada y compacta.

Muchos serían los discursos que valoran el proceso de formación en relación a un futuro, olvidándose del pasado y del presente en la constitución de mundos cotidianos que re-conforten a los seres humanos que los habitan. En este ámbito, es común escuchar que la importancia indiscutible de la “profesión docente”, radicaría en la formación de los seres humanos que conformarán la sociedad futura, los hombres y mujeres del mañana.

Asimismo, se podría apreciar que los discursos en torno a la formación de los pedagogos se restringirían al ámbito escolar. De este modo, se limita la acción pedagógica a su mínima expresión, especialmente si lo relacionamos con la exponencial circulación de fragmentos culturales.

Por ejemplo, se observa que en la carga horarias de los formadores se prioriza el tiempo dedicado a la docencia, contemplándose un tiempo mínimo para la conformación de equipos de trabajo interdisciplinario, la investigación sobre el propio quehacer o la dedicación a una investigación implicada en el mundo cotidiano, por mencionar algunas de las condiciones necesarias para impulsar la re-creación de saberes pedagógicos.

Apreciándose discursos que harían hincapié en las habilidades didácticas para enseñar los contenidos del currículum escolar. Donde los esfuerzos se encaminarían a paliar la poca relación entre la vida escolar y los currículos de formación inicial. Dejando claro que el problema se hallaría en la falta de relación institucionalizada entre la administración del currículo escolar y las instituciones formadoras de pedagogos para el sistema escolar.

En suma, se puede constatar en los discursos públicos-hegemónicos la escasa alusión al papel reflexivo, investigador y dialógico de las prácticas de formación. De esta forma, el saber pedagógico estaría co-formado por la incorporación y simplificación de contenidos culturales lexicalizados, más que por la articulación de contingencias.

Desprendiéndose una sensación generalizada entre aquellos a quienes les ocupa y preocupa la formación del ser humano, experimentarse sin voz en el proceso de negociación de significados en el mundo de la vida, donde obviamente no han sido considerados en los procesos de re-creación de saberes pedagógicos, por lo que muchas veces han encontrado difícil sentirse con el derecho de narrar sus historias, cuyo efecto más inmediato, sería sentirse prescindibles.

En este contexto, urge avanzar en pro-puestas que rompan el efecto dómino de jerarquización, es decir, de expertos que habitan los centros de investigación pedagógica, de intelectuales que subordinan a los pedagogos, de pedagogos que subordinan a los padres y a la comunidad y estos a su vez a los recién llegados, no estableciéndose un diálogo auténtico entres las distintas esferas.

Desde estas circunstancias y relatos, creemos que nuestra propuesta teórico-metodológica, debería estar presentes en la crianza de una pedagogía vulnerable destinada a la formación del que le va la crianza, buscando sobre todo, des-atar lo humano de la formación pedagógica. Es decir, privilegiar la formación de su ser humano-pedagogo, por sobre la formación de un profesional que se extraña de sus solidaridades⁸⁹¹ constituyentes e instituyentes de los mundos de vida que co-forma.

La apuesta es por formar un ser que sería en el saber. Un saber que se constituiría en la relación y no sobrepasando al otro.

Pro-ponemos una serie de tramas donde se entreteje una formación más posibilitadora, que se generaría en consonancia con nuestra perspectiva de presentar la formación como un proceso narrativo. En este sentido, la tarea de formación consistiría en recuperar las estrategias de comprensión, extrañamiento, interrogación, de-construcción y el mostrarse, pero, sobre todo, asumir la responsabilidad de narrar, puesto que cada ser sería el único testigo de su existir.

Sería tarea ineludible de la formación, des-velar los testimonios que se han ido co-figurando en procesos complejos de mutua afectación entres seres humanos, en el cual se han co-formado también elementos culturales. Testimonios que estarían inscritos en determinadas relaciones de poder y antagonismos, por tanto, tendrían el poder de situar y cuestionar las formas concretas en que se materializan las desigualdades. Una tensión que se muestra

⁸⁹¹ Aludiendo a los lazos sociales-afectivos que unen a los miembros de una comunidad, basado en sentimientos de pertenencia y en metas o intereses comunes. Durkheim señala “es un fenómeno completamente moral que, por sí mismo, no se presta a observación exacta ni, sobre todo, al cálculo”, agregando “allí donde la solidaridad social existe, a pesar de su carácter inmaterial, no permanece en estado de pura potencia, sino que manifiesta su presencia mediante efectos sensibles. Allí donde es fuerte, inclina fuertemente a los hombres unos hacia otros, los pone frecuentemente en contacto, multiplica las ocasiones que tienen de encontrarse en relación. Hablando exactamente, es difícil decir si es ella la que produce esos fenómenos, o, por el contrario, si es su resultado; si los hombres se aproximan porque ella es enérgica, o bien si es enérgica por el hecho de la aproximación de éstos” DURKHEIM, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones Akal, pp.75 y ss.

en la lucha por los tropos-tópicos que se imponen en las narrativas. Pareciendo lo más importante, re-conocer el matiz político de la formación.

De ahí que sea pertinente pensar de otro modo la formación pedagógica, un modo que implique avanzar desde/con una pedagogía vulnerable, hacia una democratización del saber, es decir, resguardar el derecho de re-crear saberes, dejando atrás la tendencia a concebir a los formadores/criadores como meros transmisores de saberes que otros han contruidos.

En esta línea, argumentamos que los saberes por su condición de vulnerables se ex-ponen a fracturas, quebrantos o fisuras, que cada ser humano tiene la posibilidad de contaminar e invadir con sus propias subjetividades.

Todo esto obliga a adoptar una perspectiva que acoja como tesis central, que el hecho de formar ha de concebirse como un ocuparse de crear, transmitir y descifrar significaciones. Dando cuenta de disociaciones que se mueven entre dos fenómenos: por una parte la información que alude a una señal cuajada (huella) y por otra, la formación que invita a re-conocer las señales que están ahí (escudriñar la huella), en su ocultarse y des-cubrirse como significativas, “suscitando un movimiento liminal entre la inscripción y la descripción e interpretación de la señal”⁸⁹².

Reafirmando que para enredarse en una formación auténtica, una pedagogía vulnerable requiere de comprensiones-de-construcciones, en la búsqueda de significados que acompañen las transformaciones del presente.

Se trataría de pensar la formación docente desde un ser que además de investigar, de-construye, se relata, se tropologiza, se indaga; exigiendo además retornar a sus pensamientos y sentimientos que tal vez desataría angustias, que reclamarían la urgencia de ser pensados como seres vulnerables, que requiere del otro en su formación como tal.

La formación de pedagogos vulnerables, apostaría a la capacidad de plantearse preguntas que den algunas pistas de cuáles son los modos de relación

⁸⁹² RESTREPO, G. (2007). Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: Una lectura excéntrica del lugar común de la Pedagogía de los Derechos Humanos. *REICE*, 5(4), p. 108

que se han obtenido con y en el mundo. Pensar esta relación, es pensar en términos de saberes-seres, en los que se palparían los modos de participación en el mundo de la vida, re-conociendo la implicación, los reclamos de la contingencia que exigen pensar y sentir diferente, dado lo que sucede en la tarea de *hacer la vida*.

En otras palabras, la formación epistémica en y desde la narración despertaría lo “siendo”, lo grandilocuente y nauseabundo en los modos de *hacer la vida*; un hacer en el que nos sorprendemos inexpertos, porque de pronto no se sabe mucho y a la vez, contradictorios, en algunas ocasiones llenos de osadía, y en otras ex –puestos a los más recónditos temores. Con inmensas preguntas existenciales que llevan a experimentar la fragilidad de la existencia, sin que muchas veces se perciba la nobleza de la vida narrada.

Lo planteado hasta ahora, solo tendría sentido al sabernos moradores de narrativas que han puesto en el centro la razón instrumental, la cual opacó/opaca los proyectos de humanización y de bien-estar; trasladándose al campo educativo y convirtiendo la pedagogía en una técnica de aprendizaje y al pedagogo en un simple ejecutante de los roles prescritos.

Frente a esta situación, no nos queda más que sumar a los planteamientos anteriores, la premisa que el reto del pedagogo vulnerable de hoy, al proyectarse ante los desafíos, sería asumir una práctica social-educativa que subsane la labor pedagógica y educativa que se ha constituido, atrapada en las directrices de la reproducción no crítica.

Al respecto, nuestra pro-puesta se orientaría a la potencialidad de desarrollar en el ser humano-pedagogo formas de comprensión del mundo, gracias a la interacción dialógica con el otro y los otros, los relatos y los contextos, el ser y el devenir, el ser individuo y los mundos de vida cotidiana, sin la búsqueda de verdades últimas, ni de ajuste fácil a un procedimiento o a un saber que se acepta por verdadero; sino en virtud a una actitud de cuidado de sí mismo en

permanente interrogación, que permita al ser en formación confrontar relatos, tropos y localizaciones.

Un ser humano-pedagogo no debería descalificar ninguna interpretación, pues ella sería producto de un pensar materializado, situado e implicado. Puesto que la

“la interpretación no es un acto aislado, sino que tiene lugar dentro de un campo de batalla homérico, donde cierta cantidad de opciones interpretativas están implícita o explícitamente en conflicto. Si la concepción positivista de la exactitud filológica fuese la única alternativa, entonces preferiría con mucho adherirme a la actual y provocativa celebración de las lecturas fuertemente equivocadas, antes que a las que son débiles. Como dice el proverbio chino, se usa un mango de hacha para hallar otro: en nuestro contexto, solo otro o la interpretación más fuerte puede derribar y refutar prácticamente a una interpretación ya establecida⁸⁹³.”

Interpretaciones plurales y polifónicas que se generan en las tensiones y exigencias que se desatan en el re-conocimiento de la diversidad, en especial de los procesos de gradual y discontinua descolonización cognitiva y académica de la pedagogía, producto de la tradición occidental mono-epistémica⁸⁹⁴ que concibió durante mucho tiempo la diversidad cultural, primero como un obstáculo a vencer, luego como un recurso a explotar y, finalmente como un derecho a promover⁸⁹⁵.

⁸⁹³ JAMESON, F. (1989). Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico, op.cit., p. 15

⁸⁹⁴ MIGNOLO, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, op.cit.

⁸⁹⁵ DIETZ, G., & ZUANY, R. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace*, 53, 5-12. A lo que agregamos la Declaración universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO, emitida en 2001 que lo define de la siguiente manera “el patrimonio común de la humanidad, gracias al cual la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos”, vid. UNESCO (2001) *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. 31ª Conferencia General.

Desprendiéndose de aquí, el desafío por des-cifrar y de-construir las diferentes significaciones de la interculturalidad, asociándolas a las circunstancia en que son elaboradas, introduciendo al ser/pedagogo en espacios opacos. Espacios en que existen perspectivas e intereses que hacen posible su de-construcción, mostrando que el discurso de la interculturalidad es permeable y que los tropos creados a partir de él serían inestables.

En este marco, el desafío para la formación de pedagogos, sería la producción intercultural de saberes⁸⁹⁶ y la diversificación epistémica para conformar una pedagogía vulnerable. Una pedagogía que demanda la transversalización de la interculturalidad, así como de la conversa cariñosa, entre diversos “saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental etc.) que circulan en la sociedad”⁸⁹⁷.

Cualquier propuesta para formar pedagogos vulnerables en este marco, debería constituirse en un ser-saber mediador entre el saber y la cotidianidad, entre el sentido común y la praxis, entre la ciencia y la filosofía y entre el conocimiento científico y el saber local. De esta manera, la acción pedagógica debería ser principalmente una praxis dialógica permanente, con una argumentación rigurosa, de tal manera que primen provisionalmente los saberes que presenten los mejores argumentos y no simplemente aquellos de las narrativas dominantes.

De esta forma, la acción pedagógica avanzaría en la democratización del saber, al promover prácticas y capacidades para participar en la interpretación y producción de saberes en los diversos ámbitos en que circula el ser humano.

Llegado a este punto nos planteamos, ¿qué momentos pedagógicos se pueden dibujar en la formación de un pedagogo? Es decir, ¿qué instancias son

⁸⁹⁶ GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (págs.174- 195). Barcelona: Gedisa.

⁸⁹⁷ DE SOUSA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, op.cit., p. 71

necesarias para que el ser que se forma como pedagogo interpele el saber y el orden de sus saberes? ¿Qué espacios deben existir para que este ser inste a la coherencia del discurso o de un dispositivo para explorar con otros nuevos caminos?

Desde las posibles respuestas, el concepto de formación de los pedagogos en la pedagogía se convierte en la finalidad misma del proceso. De esta manera, la formación docente sería el medio que le permite crear su propia forma y fortalecerse interrogando su saber a lo largo y ancho de sus solidaridades constituyentes e instituyentes.

En la contingencia actual, pro-ponemos formar a un ser/pedagogo en algunos aspectos que valoramos como posibilitadores, que abrirían más que cerrarían puertas. No pretendemos que estos se transformen en cómodos procedimientos en los que otros se adecuen, por el contrario, se trataría solo de des-velar maneras que consideramos más humanas.

7.4.1 Formarse narrando lo que le pasa

“yo no soy menos que nadie”

*Silvana
En grabación octubre del 2010*

Señalamos, que en la medida que el ser se autorice y autorice a los otros a narrar su vida se podría decir que se está formando como ser humano. En la medida que narra se forma, en la medida que narra a otros, forma a otros y en la medida que se deja narrar por otros se deja criar, criando.

Una narración que haría uso de un lenguaje determinado, co-figurado en la materialidad de la existencia. Por ello, se demanda que se re-conozca en los signos y símbolos de sus mundos y aprenda a expresarlos sin perder su riqueza epistémica. De este modo, la narración con sus figuras y sus modos sería un forjar abierto, que no encubre su propia materialidad, ni pierde la capacidad de captar la fugaz presencia de su experiencia.

Sin embargo, hasta ahora, la narración no ha tenido una fuerte presencia en visibilizar a sus narradores. Esto nos desafía a reiterar la posibilidad de prestar cuidado a la narración, pues ella mostraría el deseo de ser y estar en el mundo como protagonista, lo que exige aprender a moverse en la disponibilidad de las ideas que propicia el pensar. No obstante, sabemos que habitamos ciertas jaulas del decir, que más que promover la construcción de subjetividad, la clausuran o la opacan.

Las posibilidades de la narración ya se han desarrollado en extenso en el transcurso de este trabajo, por lo cual, solo mencionaremos algunas otras ideas que la señalan, desde nuestra perspectiva, como una forma más humana en la co-figuración de saberes auténticos.

Solo agregar, que formarse relatando regalaría la posibilidad de “entender el pasado no como obvio haber-pasado (vergangen) sino como siendo-no-sido (gewesen)”. Puesto que “las posibilidades heredadas con el arrojamiento se configuran de modo diverso en función de que el ser-ahí las escoja o no en relación a la decisión anticipadora de la muerte que se abre”⁸⁹⁸.

Para argumentar a favor de este enunciado, nos remitiremos a las formulaciones del texto etnográfico, pues allí se observa claramente que el proceso de selección de experiencias no sería individual, sino que sería en la interacción con los otros donde se representan los relatos, haciéndose constitutivos de los significados de la experiencia.

Desprendiéndose, que los relatos que vivencian los seres humanos determinarían su interacción y su organización, pues el trayecto de sus vidas y sus relaciones se produce a partir de la representación de tales narraciones.

⁸⁹⁸ VATTIMO, G. (1991). *Ética de la interpretación*, op.cit., p.171. Agrega el autor “La posibilidad de acceso a la verdad, en cuanto ligada a la autenticidad del proyecto, no remite tanto al presente o al futuro como al pasado. En el pasado repetido como posibilidad (todavía) abierta a lo que se libera de la opaca obvedad de lo cotidiano. Este pasado también abierto como un texto clásico, una obra de arte, o un héroe, capaz de servir de modelo en lo que cabalmente se puede llamar monumento” (p.173).

Suposición que se esclarece en una anécdota que Bateson relata y que nosotros presentamos para argumentar en favor de lo que hemos planteado:

“Un hombre quería saber algo acerca del espíritu, averiguándolo no en la naturaleza, si no en su gran computadora privada. Preguntó a esta (...). ¿Calculas que alguna vez pensarás como un ser humano? La máquina se puso entonces a trabajar para analizar sus propios hábitos de computación. Por último, imprimió su respuesta en un trozo de papel, como suelen hacer las máquinas. El hombre corrió hacia la respuesta y halló, nítidamente impresas, estas palabras: ESTO ME RECUERDA UNA HISTORIA”⁸⁹⁹.

7.4.2 Formarse re-andando las huellas del lenguaje

“... ver más allá de lo que tienen”

Chelo

En grabación de diciembre del 2010

Como ser humano vulnerable, el pedagogo asumiría que todo su saber y sus modos de existencia estarían sostenidos por la desasosegada interpretación lingüística del mundo. En este sentido, saborearía y valoraría las posibilidades de la materialidad del lenguaje, ya no como un medio o una herramienta.

Esto significaría asumir la invitación a pensar-se inmersos en un parámetro conceptual⁹⁰⁰. Habitando domicilios de lenguaje, desde donde se ex-pone en su relación con el mundo, re-estructurando incesantemente estos domicilios por los efectos de estar ocupado en desunir los hilos de las telas cristalizada que conforman su morada.

⁸⁹⁹ BATESON, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 12

⁹⁰⁰ ZEMELMAN, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*, op.cit., p.18. A lo que añadimos, que la problemática del pensar se gesta en la “sedimentación en la conciencia de procesos socio-culturales que restringe el pensamiento e impide pensar distinto a lo dominante” (p.20).

En palabras de Wittgenstein, “esta multiplicidad no es algo fijo, dado de una vez por todas, sino que nuevos tipos de lenguaje, nuevos juegos de lenguaje, como podemos decir, nacen y otros envejecen y se olvidan”⁹⁰¹.

Resulta evidente que consentimos en el carácter constructor del lenguaje y que éste adquiere especial relevancia en una pedagogía vulnerable como herramienta fundamental de creación y re-creación de saberes, a su vez que remite a la contingencia del saber y a la imposibilidad de acudir a fundamentos últimos. Así, el pedagogo vulnerable se fragua en las construcciones discursivas de los mundos en los cuales se mueven y moverán los saberes.

7.4.3 Formarse re-corriendo las fracturas de las estructuras que lo sostienen

“Decirse las cosas de frente”

*En grabación noviembre del 2010
Pato*

Formarse des-cubriendo los quiebres y pliegues que moran en nuestra forma de interpretar y comprender la realidad y por tanto nuestro trayecto vital, pondría en evidencia que no existirían fundamentos últimos y por tanto, cabría la posibilidad de otras maneras de *hacer la vida*, mismas que solo saldrían a la luz si agrietamos mucho más las fracturas y los pliegues de nuestros modos de decir, hacer y pensar; enfrentando el mundo, en un *estar de frente*.

Desprendiéndose, que sería necesaria una hermenéutica de-constructiva que no acudiera a ningún recurso diferente a los que haya en su domicilio. Desde esos y con esos recursos se de-constuiría, enfatizando que la interpretación-de-constructiva se ubicaría en la propia estructura, desde dentro. No sería, por tanto, una de-construcción universalista ni idealista. Sería, más bien, mirar de frente lo propio.

⁹⁰¹ WITTGENSTEIN, L. (2008). Parte I. En L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (págs. 39-44). Barcelona: Crítica.p. 42

Lo que no significa que asumamos tal acción con una postura solipsista, por el contrario, puesto que, metafóricamente, cuando se visita otro domicilio podemos ver de frente el nuestro; solo en y con el domicilio del otro podemos llevar a cabo la de-construcción.

En otras palabras, sería en el transcurrir cotidiano de la de-construcción donde se abren las perspectivas de los participantes. Teniendo claro que el mundo de la vida solo se puede ver en perspectiva. En consecuencia, lo único que puede decir cada quien es cómo existe desde su lugar y cómo desde allí se abre el mundo.

No podemos olvidar que una formación de-constructiva utilizaría los prejuicios, las opiniones, los fallos y fracasos, todas estas fracturas, como camino hacia lo auténtico, orientada hacia el testimonio existencial, en vez de servir como dispositivo de discursos absolutos, como el progreso, el poder y el conocimiento.

A todo esto debemos agregar lo ya expuesto por Haber y Laclau, en torno a antagonismo, valorando que de-construir definiría la manera como esos antagonismos nos habitan. Desprendiéndose, que la tarea sería más bien, encontrar los resquicios de los propios antagonismos, mismos que en la actualidad las narrativas universalizadas han simplificado peligrosamente. Peligro que podría llevar a *quedarnos echados*.

La idea sería, no poner en el centro de la actividad pedagógica la necesidad de determinar los antagonismos sociales, sino, más bien, el pensar la pluralidad de posiciones diversas y en muchos casos contradictorias que se co-constituyen y de esta forma, abandonar la idea de un ser unificado, fijo y homogéneo⁹⁰².

A esto podríamos agregar la idea que “el antagonismo, como testigo de la imposibilidad de una sutura última, es la experiencia del límite de lo social”⁹⁰³.

⁹⁰² LACLAU, E., & MOUFFE, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, op.cit., p. 149

⁹⁰³ IBÍDEM, p. 215

Entendiendo que sería también “algo que la subvierte, es decir, como algo que destruye su aspiración a constituir una presencia plena o realidad objetiva”⁹⁰⁴.

7.4.4 Formarse sabiendo que tropologiza

“Si quieres disfrutar de la vida no te vas a calmar”

En grabación diciembre del 2010

Juanjo

Muchas veces al intentar narrarse, el ser humano queda atrapado en la camisa de fuerza que le hemos impuesto, aquella que no le permite extenderse. Esto sería lo que algunos experimentamos cuando nos sentimos abrumados por un lenguaje impuesto, al que denominan como normal o adecuado. El problema radica en que si no nos ajustamos a él nos amenazan con las penas de infierno, sobre todo, con la excusa que el otro no nos comprenderá.

Tal hecho, indudablemente, escinde de agitación y de energía lo levemente conjeturado. Así, el deber ser de un lenguaje, limitaría la producción de sentido, dejando nuestro relato reprimido por el decir legitimado, del cual somos también fieles guardianes.

En este marco, se requiere de lenguajes que incorporen la subjetividad humana, explícitamente, que dejen hablar a los seres concretos de carne y hueso, en el decir que representa su pensar, gestado en la materialidad. Así, cuando nos preguntamos por lo que nos rodea, es porque “en el fondo uno se rodea de aquello que el lenguaje es capaz de crear con significaciones. Lo que, indudablemente, se traduce en un mayor o menor horizonte dentro del cual ubicarme”⁹⁰⁵.

Esto demandaría una formación pedagógica que no se desvele en persuadir a otros de la legitimidad de ciertos tropos y tópicos, es decir, de ciertos saberes, sino más bien, que busque construir otros tropos que le sustenten en su

⁹⁰⁴ IBÍDEM., p.217.

⁹⁰⁵ IBÍDEM., p. 188

vulnerabilidad. Tropos que no disimularán su carácter, para que el otro esté obligado a de-construir, entrando en un diálogo.

Un carácter que habilita ciertas formas de pensamiento, de “indecidibilidad” (la contingencia de los significados sociales) que sigue habitando “la decisión” (la fijación de significados provisionalmente). Dando cuenta que cada tropo aparecería como la estabilización de algo inestable y caótico⁹⁰⁶.

Los tropos nos entregarían el ingrediente perturbador que des-vela, recordándonos que no existe una esencia de lo real que deba ser des-velada y contestada, sino articulaciones y formas de vida en la que se pueden reproducir o transformar los significados creando otras relaciones.

De esta manera, diversos tropos, como *hacer la vida*, *salir adelante*, *pasar a llevar*, vienen a ayudarnos a entenderlos como una posibilidad, en el sentido de campo de acción para la existencia humana, abogando por una polifonía, una polisemia contra la univocidad del concepto, en lo referente al saber sobre la existencia. Tropos (en el sentido de pluralidad de significados) contra cientificismo.

7.5 “NADA QUE DECIR⁹⁰⁷”

Al culminar de modo provisorio esta pro-puesta, no nos parece que se pueda rechazar inicialmente el plantearse la posibilidad o incluso la necesidad de un abordaje vulnerable de la educación o la premisa que la reflexión de la educación tendría que asentarse en los principios de la vulnerabilidad. A nuestro favor podemos argumentar:

Hoy en día no sería pertinente plantear un constructo teórico en torno a la pedagogía y educación sobre la base de una determinada narrativa.

⁹⁰⁶ MONTENEGRO, M., & PUJOL TARRES, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción, op.cit., p.302.

⁹⁰⁷ Es una expresión muy presente en los discursos de los participantes del estudio de caso, y desde nuestra interpretación haría referencia a que lo sucedido es valorado positivamente, por lo tanto, no hay nada que decir, en términos negativos.

Especialmente si nos preocupamos de cómo practicar la educación intercultural y dialógica. En este punto, consideramos que la perspectiva vulnerable ofrece posibilidades más complejas, más equitativas, por admitirse sujeta a la vulnerabilidad de la existencia y a sus expresiones contingentemente elaboradas.

- En segundo lugar, pensamos que a la luz de las aportaciones de la perspectiva vulnerable, la teoría de la educación tendría que abrirse a planteamientos desechados, de ciertos seres humanos localizados en lugares des-valorizados. Ello llevaría también, a abrir un cuestionamiento sobre la situación epistemológica de los teóricos de la educación y de los pedagogos en particular.
- Argumentamos en la evidencia que la praxis educativa es contradictoriamente vulnerable, en entender que educar es ex-ponerse al otro, poniendo en des-cubierto al ser para ser afectado por el otro. Por lo que, extendiendo la premisa anterior, la complejidad del sistema educativo no vendría dado por sus estructuras rígidas, sino más bien por la infinitud de sus relaciones, pues es en ellas donde se manifiesta su radical vulnerabilidad.
- Asimismo, el propio posibilismo educativo se desasosiega en la vulnerabilidad, sería en ella que la crianza adquiere sentido.
- Por último, la construcción del saber, y en particular del saber pedagógico, que vendría a ser sinónimo de la necesidad de desarrollar narrativas tropológicas, asentadas en la visión que el orden y la certeza ya no prevalecen ante nuestros ojos con la pertinencia adecuada, por lo tanto, se ha de iniciar la construcción de un saber que integre la visión vulnerable de la existencia. Yendo más allá o más acá en esta idea, la de-construcción de un saber universal, fijo, único, nos ayudaría a retornar a un saber situado y pertinente acerca de la praxis educativa.

Para ello debemos tener muy claro, en primer lugar, qué espacio debe ocupar la pedagogía dentro del complejo entramado de las llamadas ciencias de la educación y en segundo lugar, debemos distinguir qué tipo de saber ha de ser el que debe construirse en su seno.

Con respecto a la primera premisa, la pedagogía en tanto que asume el cuidado del otro y lo otro, estaría inscrita en el campo de la educación y, en ese contexto, representaría la expresión compleja de una existencia materializada y de sus empotrados (cultura), no reduciéndose a los dispositivos de enseñanza-aprendizaje, yendo más lejos.

La pedagogía sería la localización siempre nómade de la educación. Morada que cerca a la praxis educativa, en torno a las cuestiones más pertinentes sobre la tarea de educar y formar, que se de-construye atendiendo al devenir de comunidades que co-forman mundos de vida. En suma, la pedagogía sería la que dota de una narrativa y unos tropos que instituyen y constituyen trayectos y existencias⁹⁰⁸.

Solo la pedagogía puede co-formar relatos tropológicos en su conversa cariñosa con seres que son testigos de su existencia, que se cuidan y se ocupan del otro. Estas tropologías constituirían respuestas provisionales a los antagonismos que vivencian los seres humanos. Antagonismos, penurias, contradicciones, que a través del relato pueden ser nombrados en extensión.

Desde esta mirada, el lugar de la pedagogía en la trama educativa queda supeditado a su capacidad de empantanarse y habitar lenguajes vivos, móviles, sobre todo auténticos, fruto de una crianza recursiva.

Así, para habitar en el campo educativo, la pedagogía debe dejar de pensarse como una ciencia fuerte, y asumir el desafío de saberse vulnerable, radicalmente humana. A fin de cuentas de ciencias ya estamos saturados, sobrepasados, lo que queda es el retorno a lo humano.

⁹⁰⁸ Un ejemplo de esta tropologización es aportada por Meirieu y su obra *Frankenstein*, en ella y a través de ella promueve sus impresiones, sus creencias, sus puntos de vista sobre la dificultad del acto educativo. De ahí que la figura de vulnerable viene a ser una más entre otras.

Desprendiéndose de lo anteriormente expuesto la formulación de la segunda premisa planteada, es decir, el tipo de saber que debería generar una pedagogía.

¿Qué se espera re-estableciendo la posición de la pedagogía? Desde la perspectiva desarrollada, se espera avanzar en recuperar lo humano de la práctica educativa, por tanto, re-establecer el diálogo amable y cariñoso; reconocer la vulnerabilidad del ser humano y por consiguiente una demanda de consideración por el otro; narrar historias; tropologizar para hacer frente a la abrumadora materialidad; localizar y re-localizar al ser humano.

Retornar al mundo de la vida cotidiana, transformándose la pedagogía en el depositario, siempre en construcción, de las formas que genera el ser humano para *salir adelante*. Un depositario itinerante que acoge y re-coge los recursos creados para *hacer la vida*.

Por otra parte, es necesario re-conocer que la pedagogía sería la localización de la ética del cuidado, por cuanto ella, con sus recursos narrativos-tropológicos daría cuenta de las peripecias del ser humano concreto, localizado, en su afán de cuidarse, cuidando del otro. Cuidado que no busca llegar a verdades que lo posicionen sobre lo humano, sino tan solo ser testigo de su existencia.

Desde otra forma de decir las cosas y, para ir concluyendo; para una pedagogía vulnerable, la formación de los pedagogos debería estar articulada sobre dos principios centrales que se desarrollaron en los apartados anteriores.

En primer lugar, admitir como preocupación fundamental la producción de saberes; en segundo lugar, al pedagogo hay que ponerlo en situación de investigación etnográfica dialógica, con la consecuente labor de interpretación de-constructiva.

El primer aspecto mencionado presenta dos polos antagónicos, la reflexión y de-construcción sobre los saberes ya legitimados y universalizados; y la recreación de saberes en la acción dialógica, propia de la co-formación de mundos cotidianos. El segundo polo se advendría al modelo creativo y transformativo.

De este modo, la formación se apreciaría más allá de la instrumentalización, así, se considera que el pedagogo adquiere el compromiso de re-crear saberes con los otros, al tiempo de desasosegar los saberes ya instalados, criando y dejándose criar en la experiencia con esos otros.

Compromiso que es facilitado por el conjunto de recursos cognitivos y percepciones propias de saberes eminentemente narrativos y tropológicos, mismos que contribuyen a una participación creativa en la co-formación de los mundos de vida.

Lo hasta aquí expuesto, sería consecuencia de nuestro retorno al mundo de la vida instalados en localizaciones, nos referimos a la investigación etnográfica, que nos incitó a una singular forma de comprender un paradigma, al tejer los hilos de las palabras y sus relaciones en las metáforas y metonimias, al relatar sus problemas y solventar las contradicciones y fricciones entre práctica, finalidades y objetivos en la vida cotidiana.

Nuestra tesis/hipótesis de trabajo, señala que generar narrativas y contar historias invisibilizadas sobre los modos existenciales y las prácticas de crianza, no solo facilita la elaboración colectiva de representaciones más sensitivas y democráticas sobre los mundos, sino que además llevaría implícito un sentido de transformación del saber pedagógico.

En consecuencia, sería desde el otro que se ha dejado fuera, se ha invisibilizado, se ha condenado, se ha oprimido, se ha *pasado a llevar*, por esto es que la pedagogía-investigación vulnerable se hace necesaria, no solo para visibilizar o considerar a ese otro, sino también para humanizar al que *mira en menos*, al que *pasa a llevar*.

CONCLUSIONES

“...pensar, por el poder indómito de la analogía, si en nuestras matemáticas, en contextos poscoloniales latinoamericanos, en sus producciones de reappropriación y creación no operan también y sobre todo las matrices epistémico-prácticas de la malicia (indígena), la cimarronería (negra), la ladinería (mestiza) y la viveza (criolla), contaminándolo todo de economías epistémicas situadas, desconocidas en las políticas oficiales del conocimiento que agencian la “educación” y la “gestión del conocimiento”.

En “Desbarrancamiento. Ecos de la fenomenología en la heteroglosia poscolonial de espacio-tiempos otros”

José Luis Grosso

Desde el universo de proposiciones que moran este discurso, llega el momento en que nos enfrentamos a la responsabilidad de esbozar conclusiones. No obstante, se trata de proposiciones que están implicadas en las premisas bosquejadas a lo largo de toda la trama argumental. En esta medida, intentaremos en este apartado elaborar conclusiones generales, desde una perspectiva más holística.

Se pretende, además, examinar el desarrollo de la investigación desde posibles implicancias y contribuciones más amplias, menos inmediatas, que puedan afectar los saberes más elementales y aplicados, en los campos de la educación y su sentido en la formación de seres humanos.

En esta línea, conviene explicitar la forma que adoptara esta trama. Una trama que más que dar por terminado su tejido, deja en suspenso sus hilos, para que en otros soportes y otras localizaciones, otros seres humanos la sigan enredando o desenredando, lo explicitamos de forma de insistir en un pensamiento abierto, que acoge “posibles”, en clara oposición a enunciaciones ya selladas.

Desde lo anteriormente mencionado, hemos organizado las conclusiones en torno a cuatro puntos principales:

➤ Solapamientos y desplazamientos

En este punto concluimos sobre el contexto que nos impulsa a plantear el tema de la pedagogía y la formación del ser humano como una problemática viva, iniciando un transitar errante por sendas narrativas. Es en este transitar que la pedagogía adopta forma y contenido como espacio de construcción y de-construcción de la praxis educativa.

Así, la re-creación de saberes pedagógicos es, en la medida en que se constata que perviven narrativas que se pensaban deshabitadas, lo que posibilita la de-construcción de ciertas inmanencias en la presunta tribulación de las narrativas modernas. Es necesario, entonces, comprender la vigencia de indagaciones, pues éstas se han ido solapando y deslizando persistentemente, hacia la jurisdicción constituyente de una razón que aún en su apariencia diversificada, es digna usufructuaria de una forma absolutista.

Una razón que dictamina la presencia de ciertos lenguajes, argumentos, pensamientos u objetivos, todas formas que buscan no transportar ideologías ni opiniones, en la presunción que ello permite hacer surgir la verdad. Una verdad que se halla escondida en un lugar recóndito, en que solo unos cuantos tienen las herramientas y el mapa para hacer la excavación. Así, luego de excavar y encontrar la verdad, la llevan a un lugar seguro para ser ex-puesta.

De esta forma, toda problematización o esclarecimiento es una empresa de des-velo, que parece ubicarse distante de lo crítico y del activismo comprometido, es decir, es una empresa mínimamente ideológica. Originando así, la ilusión, que cuando la empresa des-vela diversidades, advierte la existencia de diferencias o polifonías en razón del imperativo ético, que al parecer, solo se restringe a un remezón en la estructura de la homogenización. Por consiguiente, los des-velos no suponen pluralidad.

En consecuencia, a pesar que esa supuesta pluralidad está ligada a la responsabilidad que intenta paliar los efectos de una devastadora emancipación; la libertad y el progreso, no son tal, puesto que la pluralidad aparece en el

escenario como un personaje engañoso, un subterfugio para dilatar la implicancia del hacer humano en los mal-estares que lo aquejan. Confirmando así su responsabilidad en la co-formación de representaciones y tipificaciones inhóspitas. De lo que no sigue, necesariamente, la praxis de “hacerlo bien”, pues este rudimento se concibe desde la premisa que todo lo dado es indeclinable.

El examen de los solapamientos, fracturas, quiebres de las narrativas, independientemente de su localización, autores, recursos, formas y contenidos, es la condición ineludible para la presencia de la pedagogía. Especialmente, de los intersticios que anuncian bajo una luz opaca, que los grandes relatos han muerto, que la finitud y la contingencia imposibilitan la presencia de empotrados, que la liquidez de la vida no resiste ataduras ni espacios de sosiego.

Invisibilizando, que al grado de finitud y contingencia que co-forma la existencia, le corresponde el mismo grado de infinitud en sus relatos, con idéntica presencia de claros-oscuros. En esta premisa se sustenta la idea de la pedagogía como un saber que se desasosiega construyendo y de-construyendo ficciones de la praxis educativa, que es igualmente infinita y vulnerable.

Un proceder que muchas veces adoptara la forma y el contenido de un trastorno, un desvarío, al adentrarse en las narrativas que lo invitan a morar plácidamente, en una actitud claramente holgazana.

Desde aquí, nos cuestionamos, ¿qué implicancias despliega la trama contextual re-creada? Suponiendo que las despliegue, presumimos que es el cuestionamiento de la posición cómoda de habitar (no hablando necesariamente en términos figurativos) la torre de marfil en que se han ido trasformando las instituciones educativas, con la excusa de no contaminarse de saberes que no se ajustan a los parámetros de una determinada razón, de un estilizado lenguaje, de un riguroso método o de una disciplinada conducta.

Una segunda implicancia, se asocia a corroborar que aún perviven meta-relatos en la formación del ser humano. Narrativas que se complacen en ajustarse a la linealidad del progreso, retocando a través de constantes notas aclaratorias o pié de páginas, mismas que dan forma a la relación rupturista de profesor-estudiante; de unos frente a otros; escuela-comunidad; pedagogo-investigador; sabio-ignorante, etc. Negando la recursividad en el proceso de criar y ser criado.

Sin embargo, cuando el saber pedagógico se empapa de las narrativas del mundo de la vida, comprueba lo inviable de un relato trópico-argumentativo cuyo único personaje es un tipo de conocimiento. Se da cuenta, también, que ha colapsado el escenario que hospeda la idea de una educación universalista, cosmopolita y emancipadora. Un escenario que pretende salvar a seres errantes, vacíos y ocupados en sobrevivir, mismos que no se ajustan a una existencia materializada.

Al implicarse, el saber pedagógico des-cubre que no es posible seguir pensando la formación como si nada pasara en el mundo de la vida, como si nadie se ocupara de su existencia, como si los seres humanos estuvieran detenidos, esperando las orientaciones de los pensadores, de los dioses que habitan en el limbo⁹⁰⁹.

➤ **Vulnerable**

Concluimos desde aquí, sobre las narrativas que se esbozan en las raíces de la vulnerabilidad, con el propósito de dibujar trazados borrosos pero atractivos, en la búsqueda creativa de “otras formas y contenidos” en el campo de la praxis

⁹⁰⁹ Sinceramente, sabemos que el sistema educativo tal como está en la actualidad no se presenta muy auspicioso. Tenemos claro que un sistema que fue pensado en la revolución industrial, en la actualidad no tiene justificación. Con ello, tampoco tendrían justificación las instituciones que se conformaron alrededor de este modelo. Muchos no llegamos más allá en nuestros planteamientos, porque ellos quedarían subordinados a la inconsecuencia de quien los plantea. De ahí que una puerta se abre, al pensar la educación más allá de las instituciones. En ese marco, la pedagogía pervivirá.

educativa. De ahí el enunciar algunas implicancias que valoramos interesantes, más allá o más acá de ser meras suposiciones.

Ciertamente, en este relato hemos propuesto una pedagogía vulnerable. Tal propuesta surge de forma explosiva de la reflexión que demanda esta etnografía, centrada en una reflexibilidad que no solo busca comprender lo otro, sino más bien, atender a lo que el otro muestra, especialmente cuando el otro junto a mí, se constituye como lo otro.

Por otra parte, lo vulnerable emerge de un trabajo teórico-reflexivo y epistemológico, disponiéndose como un entramado que facilitó la tarea de teorizar, analizar y argumentar. Posicionarse en él, hizo más viable y más familiar que la trama argumental lograra sujetar “posibles”, puesto que lo vulnerable anuncia fragilidad, sobre todo, afectación. De esta manera, adjetivar de vulnerable a una pedagogía, implica que ella es, en la medida que logre conformar saberes en y desde las transacciones de la vida cotidiana, pues en ello cobra sentido el acontecer educativo.

Estas transacciones se hallan enraizadas en la práctica criadora/educativa, en un lenguaje y formas simbólicas impregnadas de tropos, deseos, creencias y compromisos. Por lo tanto, una pedagogía vulnerable adopta la forma y el contenido de configuraciones particulares, localizadas y situadas en un contexto construido en la diversidad socio-cultural. Figuras que resultan atingentes, especialmente en un campo como el pedagógico, atiborrado de recursos trópicos que sustentan diversas acciones educativas, para representar la realidad y en especial la existencia. Fenómenos a los cuales podemos cercar en esas figuras, sin que pierdan su naturaleza escurridiza.

Así, una pedagogía vulnerable construye su narración desde y en lo que dice que es el ser humano y el mundo, desde la voz de seres situados, encarnados e históricos. Desprendiéndose de aquí, que una acción propia de esta pedagogía, es acoger un “pensar desde” la condición existencial de los diversos modos que se configuran en los trayectos-proyectos de hacer la vida. En segundo lugar, la

acción de “pensar con”, de manera que cuando hacemos referencia a las contribuciones pedagógicas, éstas no solo se limiten a los que habitan la torre de marfil, sino a la voz de los otros, que son más oralidad que escritura.

Surgiendo la pregunta ¿Cuál sería la preocupación de una pedagogía vulnerable en un contexto intercultural? La respuesta tentativa es, dialogar en torno a la relación que existe entre lo que se hace y lo que se dice, en el proceder cotidiano con el otro cercano y sus circunstancias, siendo lo fundamental en el acontecer educativo, la interpretación y la significación.

Lo vulnerable viene a dar permiso al pensamiento pedagógico de volver a aceptar el desafío de estar atento a la búsqueda de significados, constituyéndose en la mano modeladora del de-venir humano. Buscando amable y humildemente, cuidando de sí y del otro, en el habitar provisoriamente otros relatos.

Asumiendo su consecuencia, arribar a una morada otra, no pensada, pero si deseada. Un arribo que se hace de la mano con el otro. Otro que se anuncia provisto de empotrados que incitan a negociar.

No obstante, lo vulnerable no solo se aplica a la capacidad de afectación, sino también a la finitud de relatos que se co-forman en el permanente de-construir que los acompaña.

De esta forma, una pedagogía vulnerable da cuenta de saberes que se abren auténticamente a procesos de re-aprendizaje y re-ubicación cultural y contextual, a través de la experiencia que las propias prácticas culturales le otorgan, nos referimos a prácticas de interpretación, repletas de tensiones y antagonismos, que ponen en juego complejas formas de racionalidad y procesos de subjetivación y afirmación de las diferencias.

Así, una pedagogía vulnerable implica pensar en prácticas educativas que visibilicen los modos de interpretación que los seres humanos ponen en circulación en su mundo cotidiano. Anunciar, además, con el fin de dialogar, las diversas interpretaciones que conviven con las imprecisiones propias del

acontecer cotidiano, consintiendo, por tanto, su relativización en la forma y medida que el contexto demande.

Esto permitiría promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos educativos, distanciándose de los modelos rígidos y homogenizantes que pretenden imponer qué es, el saber-ser, lo cual solo es posible si se construye una práctica criadora más ligada a las contingencias sociales en que viven determinados seres.

Consentir una pedagogía vulnerable, propone el desafío de imaginar prácticas formadoras que inviten a re-conocer lo que se ha sido y se tiene que dejar de ser, lo que no se es, a la vez de incitar a ubicarse en la otra orilla, desde donde interpelar la hegemonía de algunas narrativas que invitan a hospedarse en localizaciones en las que no se ha participado. Una invitación que por la falta de tiempo y el ritmo acelerado de la vida actual, resulta altamente cotizada.

Por otra parte y ateniéndonos a los hechos, hablar de pedagogía vulnerable es hablar de una no pedagogía, en términos de una disciplina que tiene a su haber un conjunto de teorías y procedimientos, una forma estipulada de hacer las cosas y sobre todo, sabe qué ser humano tiene que formar.

Frente a tal aprehensión, solo tenemos respuestas vagas, propias de un saber vulnerable. Lo que no impide explicitar que una pedagogía vulnerable se conforma en y desde determinados principios, que de ninguna manera son originales, exclusivos ni mucho menos definitivos. Son simplemente posiciones, entre las innumerables que existen, que abren mayores horizontes para una praxis educativa auténtica.

Estos principios configuran una red desde la cual se puede saltar a otras redes aún no imaginadas. Así nos encontramos con:

- El principio del retorno al mundo de la vida cotidiana.
- El re-conocimiento del carácter narrativo-tropológico, con la consiguiente condición hermenéutica.

- El mostrarse como un saber vulnerable que requiere del otro y lo otro para ser tal.

Desde estos principios -que reiteramos, no tienen carácter original- se puede, sin embargo, vislumbrar la red que co-forman en su condición de vulnerables y desde ahí, apreciar su aporte a seguir buscando.

En este sentido, concluimos que lo vulnerable no viene a ser una salida ingenua o apresurada a las exigencias políticas y éticas que tensionan la pedagogía (al respecto, recordemos que muchas salidas/entradas apreciadas como muy resistentes y cabales han zozobrado), tampoco correspondería a darle otro nombre a la relatividad, esa en lo que todo vale.

Por el contrario, esta pedagogía viene a adjetivizar un saber que se posiciona en una localización determinada y desde ahí se ex-pone, desde ahí dialoga, sabiendo que habita una perspectiva y que sólo desde ella puede visualizar otras representaciones; viene más bien a negar, que se sabe desde un no lugar o lo que es lo mismo, sabe desde todos los lugares.

Lo vulnerable enfatiza el carácter ético, en la figura de la de-construcción y la tropología (desarrollado en el capítulo VII). Demostrando que la representación de vulnerable, abre más que cierra, actuando en consecuencia con un contexto narrativo donde los relatos cerrados han propiciado relaciones de explotación e invisibilidad.

Desde aquí, lo vulnerable nos parece un adjetivo que promueve la búsqueda. Imaginamos criar y ser criados, sabiendo que el otro cuida de ti, como tú cuidas de él. Como un saber cuida del otro y es cuidado a su vez por lo otro, porque a ambos los une su vulnerabilidad.

Esto implica que una pedagogía vulnerable, es una pedagogía que interpela a aquellos que han olvidado su fragilidad, aquellos que habitan relatos de explotación por presumir que sobrevuelan lo humano; quedando aquí ex-puesto el carácter ideológico de nuestra pedagogía, como todo saber que se precie de ser un saber auténtico.

Por otra parte, desprendiéndose de lo anterior, un saber vulnerable es una pre-figuración que rehúye el rigor científico, porque considera que éste obstaculiza la presencia de lo humano en la gestación de conceptualizaciones, evitando que el sentido común participe en el diálogo propio de una pedagogía. Un sentido común que no se deja cercar en los procedimientos que le son propios a la ciencia.

Obviamente, la implicancia es clara, hemos de favorecer modos de construcción más propios del pensamiento humano, como lo argumentamos insistentemente en los capítulos precedentes.

En términos gnoseológicos, lo vulnerable no implica abandonar la razón, más bien se orienta a valorar una racionalidad polifónica, contingente, que en su estado de instituida y constituyente, está permanentemente siendo, en contraposición a una razón que ya es. En consecuencia una pedagogía vulnerable habita una epistemología recursiva, que se estudia desde dentro, con las perspectivas que le entrega lo otro. Otro que es principalmente lo cotidiano.

Por último, lo vulnerable surge desde la perspectiva que en la actualidad existiría un nefasto vacío de certezas, así, seguir los rumbos claramente demarcados y ofrecidos por la modernidad, implica claramente armarse de paciencia. Lo vulnerable, desde su condición de afectación, no se propone romper con todo, por el contrario (propio de su condición irónica, parasitaria, mestiza y ladina) ella mora en las narrativas que dan sustento a la praxis educativa, sin embargo, no lo hace buscando guarecerse, sino, porque desde ahí puede socavar sus estructuras, recorriendo sus resquicios.

Dejamos claro que nuestra pro-puesta teórica, gnoseológica y epistemológica, no es revolucionaria, ni mucho menos radical. Ella se complace simplemente en una acción corrosiva, dejando una chance al saber pedagógico.

De este modo, al constituirse una pedagogía vulnerable en la narratividad, propicia la acción educativa que trasciende los consensos limitados a un espacio-tiempo determinado, de manera que sirvan de morada interina a los

recién llegados. Concibiendo que no es oportuno amputar la transmisión de aquellos contenidos que pre-disponen para una crítica racional, social y política, ni tampoco el enraizamiento en las diversas y enriquecedoras tradiciones.

No obstante, lo vulnerable tiene efectos no esperados y tal vez no deseados, porque la afectación no está circunscrita a narrativas o localizaciones y también esta ex-puesta a discursos universalistas, (dejando en evidencia que la propia conceptualización de vulnerable es una síntesis local-universal contingentemente formulada).

Ella, no reniega de principios universales, entre ellos, su propio adjetivo, así como de una razón universal, al tiempo que no devalúa la sensibilidad, reconociéndola como un momento primordial en la creación de saberes, especialmente en el discurso narrativo-tropológico. Ilustraciones que dan cuenta que se configura desde universalismos.

No obstante, no se queda en el intento de bosquejar una razón que está siempre siendo-haciendo-sintiendo en la búsqueda del por qué de los fenómenos, una razón que se hace en situación, en una materialidad radical, en una marcha interrogativa que no es solo patrimonio de algunos. Enfatizando, que no hay una única razón, sino que a todos le va razonar con distintos medios o modos de escudriñar el mundo (de ahí que proponemos una racionalidad más bien tropológica, que no se desembaraza del logos y de las modos de pensar de donde mora y parte en su búsqueda).

Se despliega entonces la inquietud ¿No incurrimos en una contradicción? Atendiendo que a lo largo y ancho de este trayecto escritural se ha abogado por la diversidad, lo vago, polifónico, lo auténtico, (¿estemos proponiendo ya universalidades?). Una razón polifónica, abierta, siendo, no univoca, qué así las cosas dan que pensar (¿no estamos universalizando?). En especial si proponemos que no debe haber búsqueda de fundamentos universales, y sin embargo estemos ofreciendo “posibles” recursos epistemológicos, pedagógicos o filosóficos y sociales sobre la praxis educativa. (¿Acaso no son perspectivas

universalistas? ¿No estamos usando criterios universales para tales propuestas?
¿No estamos haciendo propuestas éticas?)

Respondiendo a estas preguntas, lo vulnerable surge de esta misma constatación y admite que él mismo es un fenómeno universal, como la deconstrucción es universal, y lo asume porque es la única manera, dentro de nuestro estrecho horizonte, de responder a teorizaciones universales, como las que señalan que hay procesos de invisibilización, deshumanización, jerarquización en las prácticas educativas, por lo que asume que no renuncia a tratar de proponer, aunque las prácticas concretas de hacer sean plurales, de forma de no caer en el dogma que impida avanzar en la búsqueda de una forma otra.

Estas y otras implicancias desborda adjetivar la pedagogía de vulnerable.

➤ **Narrativas y retóricas locales**

En este tercer cuerpo de conclusiones nos referimos a las concepciones-representaciones que se anuncian en los tropos contenidos en las narrativas de nuestra particular comunidad pedagógica. Además de resaltar los resultados más significativos de la trama, co-formando un horizonte o perspectiva (localización) desde el cual des-velar otras proposiciones que tomaron fuerza y vivacidad gracias a ella. Todo esto en torno a las preguntas que inicialmente guiaron nuestra investigación.

Así, los tropos que se anuncian y actúan como bastidores de nuestro texto etnográfico deben ser leídos, interpretados e interpelados en y desde un contexto tanto discursivo, como extra discursivo. El contexto extra discursivo se constituye en base a dos hechos:

En primer lugar, los trayectos vitales de los miembros de esta familia se concretan en un territorio definido como eminentemente rural, a pesar de haber sufrido significativas transformaciones y de su cercanía con la ciudad más grande de Chile, situación que claramente dificulta recrear fragmentos culturales propios de una cultura rural.

En segundo lugar, los miembros de esta familia heredan concepciones, costumbres, creencias y saberes, que se han ido generando en sintonía con un modelo de hacienda e inquilinaje.

En el plano discursivo, cada tropo adquiere pluralidad de sentidos y significados de acuerdo a las tramas que se configuran y re-configuran con otros tropos y con las argumentaciones que se disparan.

Concluimos que los tropos que anuncian modos existenciales configurados en y desde, *hacer la vida* (cuya trama adopta un particular matiz al enredarse con *pasar a llevar, salir adelante o ganarse las cosas por uno*) constituyen una materialidad de las preocupaciones existenciales que nos induce a pensar que la existencia habita en la irremplazable historicidad de su origen, en su decisión incondicionada de de-venir.

Específicamente, *pasar a llevar* hace referencia a una cultura centrada en relaciones de dominación, sometimiento y competencia. Visto así, podemos interpretar que el hacer el ser ahí, se ve fuertemente exigido, una ardua tarea que se vislumbra recargada al hacerla al resguardo de los otros.

Por otra parte, *salir adelante y ganarse las cosas por uno*, darían cuenta de una no reconciliación con su ser, al no comprenderlo en clave de gratuidad, desde aquí se concibe lo que se debe hacer para existir y para mantenerse en su estar ahí, *haciendo la vida*. Un modo que se conforma en relatos del tipo: *oportunidades no faltan, sólo hay que saberlas aprovechar*. En estas ficciones surge un modo existencial que se anuncia en asumir la responsabilidad de *ganarse las cosas por uno* y por tanto, *no valerse de nadie*.

Desprendiéndose, que ambas formas aluden a concebir y tal vez necesitar el triunfo individual, afrontando el riesgo sin red, para acabar triunfando en una sociedad movediza y por tanto, ser considerado valioso desde la retórica del mérito del esfuerzo.

Situación que de una u otra manera remite a la tensión entre carencia y potencia, lo que implica definir que sus modos existenciales se configuran en

torno a la necesidad de ser considerado, los imperativos de la lucha por la existencia y el horizonte de posibilidades que se presentan al concebirse como un ser al que le va su existencia.

En cualquier caso, todos serían modos que anuncian a agentes de cambio, conscientes del mundo en que viven y deseando generar bien-estar, desprendiéndose en ellos una particular replica hacia el otro. Modos que anuncian a un ser humano activo, que se encuentra íntegramente en la situación de presente temporal, desde la cual hace lo que le parece posible, y lo que puede hacer. Anunciando un ser vulnerable, que se ex-pone al mundo, abriéndose a lo que este le impone y le demanda.

En este sentido *hacer la vida* da cuenta de una vida humana, cuyo trasfondo no es ni una realidad externa constante, ni una fuente interior de inspiración, sino más bien, concebir la propia vida como una narración dramática.

Adicionalmente, estos modos se re-crean en fricciones entre una generación y otra, observándose continuidades y discontinuidades, propias de los distintos contextos en que han ido desenvolviendo las diferentes generaciones. Sin embargo, estos tropos aparecen como un saber que les es propio, incuestionablemente parte del repertorio del sentido común de sus mundos cotidianos. Un contenido cultural significativo que se inculca a las nuevas generaciones, con el matiz que se va co-formando en cada trayecto.

Por otra parte, los tropos en torno a las finalidades de la formación del ser, en consonancia con sus modos de ser, *se han criado regalaos, devolver la mano, la vida nos ha enseñado, estudiar para que no te miren en menos*, plantean una plataforma a partir de la cual elaborar un ejercicio de pensamiento, que responda en el mejor de los casos, a las audaces contradicciones de un mundo en formación.

Estas enunciaciones que orientan las prácticas criadoras/educativas, son anunciadas en narrativas en pleno movimiento, en la urdimbre de las múltiples mediaciones que adoptan determinadas configuraciones en sus localizaciones,

interpelando a re-conocer la educación como algo que tiene que ver con un anhelo o un acontecimiento del existir, la educación cómo una experiencia.

Tropos que expresan una síntesis contingente de los fenómenos que provocan honduras y deslizamientos, especialmente con la presencia de las narrativas dominantes. En detalle, se des-veló que los saberes re-creados en torno a las finalidades de las prácticas criadoras, en amalgama con los modos existenciales, se ven entrampados en algunos procesos que re-significan esos dispositivos pedagógicos, facilitando la reflexividad y la configuración de sentido en las acciones, saberes, historias y territorialidades.

Asimismo, se constató que las finalidades de esta comunidad pedagógica orientan sus prácticas intentando responder a las demandas del contexto desde las narrativas que han heredado, de ahí sus continuidades y discontinuidades. Situación que es evidente en las tensiones que dispara la tarea de legar saberes que se han configurados históricamente, en el marco de valorar que la existencia es una lucha, *un hacer* y un aparecer.

Explosionando reflexiones, re-estructuraciones e interpretaciones de las finalidades, en la formación de los recién llegados y de todos los partícipes de la comunidad. Lejos de una actitud inmóvil.

Para finalizar, estos resultados más que mostrarnos si se han cumplido nuestros objetivos -que de paso, si se cumplieron a cabalidad-, son una ilustración desde donde se puede ir constituyendo una pedagogía vulnerable.

Una indagación modesta, con el propósito de generar saberes y nutrir una pedagogía vulnerable, situada, que piensa la educación de un ser humano situado, afectándose de trayectos de seres concretos, hijos de inquilinos o gañanes, humillados, explotados, denunciados por su deambular. Hijos de mujeres ocupadas en labores que otros han desdeñado. Seres humanos engendrado en una cultura del surgir, desde la profundidad de la pobreza y la invisibilización, del guarecerse para salir adelante y ser otro.

Tarea que pone énfasis en la importancia del discurso, el cual se ha constituido en territorio insoslayable de los diversos saberes, imponiéndole a la pedagogía una aproximación creativa y transversal. De ahí que nuestra propuesta de análisis responda a esta premisa. Afirmando que el enfoque tropológico y narrativo, son maneras de saber ligadas a una praxis.

Lo que implica enfocar la tarea de los saberes pedagógicos en buscar y probar análisis discursivos siempre abiertos y orientados a dar cuenta de las particulares construcciones del mundo que opera en localizaciones y que configura subjetividades, interrelacionadas con las narrativas globales.

El consentir que nos movemos en una realidad interdiscursiva -las narrativas locales des-veladas-, solo viene a ilustrar que ellas constituyen un discurso que legítimamente debe estar en la trama interdiscursiva de la pedagogía. Un discurso plural, polifónico que intenta teorizar en torno a la formación del ser humano en su contexto.

Concluyendo que la interdiscursividad no se remite al ir y venir entre las moradas de ciertos discursos, lo que demanda al pensamiento pedagógico pensar en formas de dejarse habitar por discursos que no se ajustan a los parámetros de su pensamiento. Exigencia propia de un pensamiento primordialmente narrativo-tropológico interdiscursivo, que es la tesis que proponemos.

Esto implica que a la pedagogía le queda aún una tarea en torno a la formación del ser humano, resguardar la movilidad y equilibrio entre las fuerza centrípetas y centrifugas de la configuración de las narrativas. Para ello, debe abrirse a la labor de la inter-legibilidad.

En este marco, valoramos que en nuestra propuesta de inter-legibilidad se dan cita la retórica argumentativa y la analogía, como modos de tender puentes, con el riesgo, no menos cierto, de la continuidad de opacidades o colonizaciones.

Nuestra narrativa puso en escena la interrelación de discursos propios y otros lenguajes. Una apuesta que en una argumentación-narrativa desgaja un conjunto de tropos-tópicos que dan cuenta de una serie de estrategias de construcción de subjetividades, legitimación, movilización y resistencias. Esto para demostrar cómo se co-forman proliza y recurrentemente los discursos.

En suma, hemos de insistir que la trama argumental configurada en este texto, es una manera de saber, aunque, de segundo grado, afirmando que la pedagogía es también un saber de segundo grado, que se nutre de otros lenguajes para generar un saber. Lo primordial, es no olvidar que es un saber de segundo grado, de los saberes de comunidades pedagógicas que saben criar y ser criados, admitiendo que no puede como ellos, eludir el juego de los intereses creados. Por otra parte, apreciamos que nuestra tesis concuerda con las perspectivas del análisis de discurso, recalcando, sin embargo que se debe ir más allá de las construcciones estilizadas o elitistas para dicha tarea.

Tras lo expuesto, lo que habría que plantear, es que el diálogo es un proceso ineludible, que necesita ser pensado, no en sus posibilidades, sino interrogándose en torno a las formas apropiadas y posibilitadoras, formas que si ponemos atención se encuentran en circulación en el mundo cotidiano. Es el desafío que se deja planteado.

Atisbándose, que la etnografía, más que aportar respuestas de un mejor estar o un mejor hacer, a una pedagogía que busca soluciones definitivas y mágicas, lo que hace es promover una vertiente de pensamiento y praxis, que puede orientar el saber pedagógico. Un enfoque crítico de aquellos que buscan afanosamente propuestas que atiendan a la realidad social que se conforma desde diferentes fuentes, siendo las narrativas locales una de esas fuentes. Una crítica y auto-crítica a la forma paciente y tal vez holgazana de habitar en la certeza moderna de un tipo de educación y pedagogía.

Aún, cuando se advierte, que actualmente la indagación etnográfica aporta interpretaciones de temas con implicancia pedagógica, encaminándose hacia una argumentación y reflexión teórica de la praxis educativa y existencial.

➤ **Aperturas desde y en la investigación etnográfica**

Presentamos aquí las proposiciones que constituyen el cuarto cuerpo de conclusiones. Ellas se entretajan en los estallidos de las narrativas y la tropología, en el marco de la fenomenología. Se anuncian así, cierres-abiertos por la implicancia en la praxis educativa de promover la formación desde y en la narrativa, especialmente desde la tropología; además de las oberturas en la tarea de la interculturalidad, la ética del cuidado y el diálogo de saberes.

De este modo, una investigación etnográfica no se limita a una descripción densa de una comunidad determinada, que ya de por sí es una labor relevante, sino que más bien se presenta como una etnografía dialógica, crítica, reflexiva, al proponerse encontrar un saber otro que solo es posible desde una actitud realizativa en la investigación.

Así, su propósito se tensiona en modificar, fracturar, provocar quiebres, inducir silencios, de forma de hacer posible transformar generalizaciones mayores u ofrecer modificaciones válidas de generalizaciones. En consideración a los resultados de la investigación, éstos han sido lo suficientemente provocadores para generar algunas ideas apropiadas para diferentes escenarios del saber pedagógico.

Mencionaremos a continuación algunos elementos que se desprenden de la investigación.

En primer término, el énfasis del saber en la ética del cuidado, idea desplegada explícita e implícitamente en el trayecto argumental de la tesis, centrada, primordialmente, en la inmanencia del saber-ser, residiendo su condición, cercana al acto de saborear o como un modo ineludible de la existencia. En vista de ello, la ética del cuidado es una co-responsabilidad con el otro ser-saber.

Una ética del cuidado que da sustento al diálogo de saberes, que a fin de cuentas, viene a impugnar una conversa en términos gadamerianos, en una rotura del silencio, en una necesidad del otro como condición ineludible de habitar en lenguajes particulares, por tanto, en narrativas singulares.

Sin embargo, es importante consignar en esta idea, la importancia de no reducir el cuidado a una acción sin sustancia, amparada solo en las necesidades afectivas y emocionales, desde aquí concluimos que el saber del otro tiene que entrar en la escena del cuidado. Desde la fragilidad inmanente de la coexistencia del ser ahí, se desprende la inexcusable responsabilidad de atestiguar su existencia en relación a lo otro, en su radical materialidad y condición inconclusa y parcial.

Un segundo elemento que se desprende de la investigación, tiene relación con la potencialidad de la tropología en el diálogo (desarrollado en el capítulo III y VII). El considerar la tropología en el marco de las experiencias de vida, es acceder, por su potencial fecundidad a lo indeterminado, puesto que ella genera espacios de analogía para diferentes miradas gnoseológicas.

Desde aquí, planteamos la tesis que el diálogo es una transferencia de sentido de las interpretaciones, que se genera en la ex-posición del ser, esto equivale a consentir que ciertos patrones de pensamiento son exportados de un ámbito a otro de la realidad por razones de analogía y asociación, generando representaciones que facilitan cercar la existencia. Un hacer propio del ser humano que atestigua su existencia.

En razón de ello, valoramos que consentir que el pensamiento propio del ser humano es la narración, que a su vez, es habitada por tropos que le dan una mayor viveza, es pro-poner un diálogo, en la co-formación de una nueva trama narrativa y tropológica.

En suma, desde una perspectiva valorativa, se pro-pone lo positivo de considerar que los mundos de los lenguajes son en su mayoría tropologías, y por tanto, transferencias, sustituciones, figuraciones que requieren ser

interpretadas en términos de proyección, en busca de las relaciones que le dieron forma, reactualizándolas en el acto dialógico.

La tropología adquiere esta importancia en nuestros planteamientos, porque vemos en ella su ineludible condición de quiebre de la narración. Puesto que le otorga el elemento sorpresa, indescifrable a primera vista, el comodín que obliga al otro a estar atento, porque el tropo acecha y cuando aparece puede ser abordado, des-cubierto, si se ha tomado nota de la narración desplegada en el dialogo. Como comodín, el tropo facilita la narración para quién da cuenta de ella, no obstante, complica al otro. Complicación que finalmente resulta positiva, porque lo ayuda a salir del letargo narrativo.

El tercer elemento requerido por la investigación etnográfica se desprende de lo dicho. Así, aparece la de-construcción, como proceso de apertura, de interrogación constante de lo propio, desde sus localizaciones, presentándose como un fenómeno que se agencia en forma novedosa, inquietante o subversiva las practicas de subjetivación e inter-subjetivación.

De manera que la tropología y la de-construcción potencian la creatividad en la acción ineludible de representación e interpretación, en la co-formación del mundo de la vida. Ambos inauguran formas novedosas y desasosegadas de pensamiento. Saberes que de-vienen en otro, respecto de las codificaciones en las que se identifican regularmente, para dejar de ser previsibles y univocas.

En el fondo, todo esto implicaría que en la faena de desactivar algunos códigos, algunas ficciones, el trayecto más sinuoso, pero más vivo, sería tener presente la naturaleza tropológica de esos códigos. Al mismo tiempo que la desactivación lleva a llenar el vacío con otros tropos igualmente abiertos a su de-construcción, dejando de lado reducciones mono-lógicas y abriéndose a la creatividad y lo enigmático de los tropos, que no se dejan cercar por completo y no se agotan en unas cuantas interpretaciones.

De esta forma, la tropología hace posible pensar en tiempos, localizaciones, cuerpos, desajustes, anomalías, confrontaciones, desplazamientos, posibilitando

que el saber pedagógico retorne a las marcas en los cuerpos, a las topografías, donde la materia varía. En otras palabras, un deslizamiento fenomenológico.

La tropología sería como esa flor llamada “siempreviva”, que en palabras de Don Juan, *pasan dando, por eso se llama así, no dejan nunca de dar, le voy sacando todo lo viejo y vuelven a dar, por eso se llaman así.*

Desde esta imagen, se desprende la indagación como modo existencial. La acción de investigar propia del ser humano en su afán de hacer la vida (desarrollada en el capítulo VII), a lo que solo basta añadir las implicancias en la práctica educativa. Tales implicancias de infieren claramente.

La primera, avanzar hacia una desprofesionalización de la investigación, no obstante por lo radical de la pro-puesta, consideramos, más bien, formar en y desde la investigación.

Esta propuesta se encamina más bien, a visibilizar las indagaciones y el camino recorrido por seres humanos que habitan mundos cotidianos. Lo que importa (esto es evidentemente un juicio valorativo) es asumir que la indagación es inherente al ser humano, es la demanda principal de una práctica educativa y es construir formas de atestiguar esa indagación. La narración es sin duda, un excelente recurso, posiblemente junto a otros que desconocemos. Una tarea pendiente.

➤ **Reflexión final**

Ésta las circunscribiremos a dos hechos que apreciamos no hemos abordado anteriormente y que sin embargo consideramos de gran relevancia. El primero se relaciona con las implicancias del proceso de transcripción llevado a cabo en la investigación, situación que remite a una permanente tensión en una investigación etnográfica, a la vez que valora las limitaciones de cualquier transcripción.

Ella no llevan a formular que somos culpables de consentir que la oralidad se subordine a la escritura, y aunque existen muchos argumentos orientados a justificar tal situación, no cambia el hecho concreto que la relación jerarquizada

se mantiene. Aunque admitamos, comulgando con el pensamiento derridiano, que la escritura al igual que la oralidad son solo representantes de la huella, no la huella misma. No obstante, la escritura viene detrás de la oralidad en los contextos en que se desarrolló la investigación. Las implicancias y discusiones en torno a esto son múltiples y variadas, abarcando algunas que por provocadoras no pueden estar presente en esta reflexión, quedando consignadas al desasosiego

Una inquietud que responde al hecho que con nuestras opciones metodológicas damos pié a que se siga minimizando la oralidad en la praxis educativa, en los espacios formales de la educación. Práctica que invade los espacios de la vida cotidiana, ya que la escritura es valorada como expresión de avance del pensamiento humano en comparación a la oralidad. De este modo, nos declaramos holgazanes y cómplices del devaluó de la oralidad propia de nuestras comunidades.

Por otra parte, la opción de realizar la investigación etnográfica en la propia comunidad con todo lo que ello implica (aspecto desarrollado en el capítulo III). Nos lleva a concluir que para que la praxis investigativa responda a su carácter realizativo, político, ético, colaborativo y dialógico, debe generarse principalmente en las propias localizaciones.

Dejando de lado la imagen ingenua, mitificada, de buscar en lo que está lejos, lo que se visita y se deja, lo que no interpela nuestra vida cotidiana, en la que realmente nos pasa algo. De esta forma, de trata de promover un ser-investigador de su propia praxis, en su localización. Desde ahí se puede pensar en de-construcciones, dejando de lado las actitudes mesiánicas de rescatar al otro, de asistir al otro, otro que no es mi vecino.

Esta modalidad de investigación en casa, explosiona un saber otro, un relato otro, en que acuden diversos discursos, que se enredan con los otros, conformando una narrativa en que se confunden las voces, ilustrativamente, al

final, no sé si *hacer la vida* debe ir en cursiva porque no es de mi autoría, pero sí va en cursiva, no sé bien quién es su autor.

Desde lo expuesto, aún seguimos valorando haber podido realizar una investigación que con su opción de implicarse en el mundo de la vida cotidiana, explosiona reflexiones, quiebres y nuevas búsquedas en torno a la problemática de la formación del ser humano.

Terminado nuestro trayecto, ya habitando la narratividad:

“Si algún día me sucediese que, con una vida firmemente segura, pudiera escribir libremente y publicar, sé que tendré nostalgia de esta vida insegura en que apenas escribo y no publico. Tendré nostalgia, no sólo porque esa vida vulgar es pasado y vida que ya no tendré, sino porque hay en cada especie de vida una cualidad propia y un placer peculiar, y cuando se pasa a otra vida, aunque sea mejor, ese placer peculiar es menos feliz, esa cualidad propia es menos buena, dejan de existir, y hay una falta.

Si algún día me sucediese que consiguiera llevar al buen calvario la cruz de mi intención, encontraré un calvario en ese buen calvario, y tendré nostalgia de cuando era fútil, vulgar e imperfecto. Seré menos de cualquier manera.

Tengo sueño. El día ha sido pesado de trabajo absurdo en la oficina casi desierta. Dos empleados están enfermos y los otros no están aquí. Estoy solo, salvo el mozo lejano. Tengo nostalgia de la hipótesis de tener un día de nostalgia, y aun así absurda. Casi pido a los dioses que haya que me guarden aquí, como en un cofre, defendiéndome de las amarguras y también de las felicidades de la vida”.

En “Libro del desasosiego”

Fernando Pessoa

BIBLIOGRAFIA

- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Batjín. *Acta Poética*, 27(1), 45-62.
- Alvarado, M. (2006). *El espejo roto. Interculturalidad y prevaricaciones discursivas*. Valparaíso: Editorial Puntágeles. Universidad Playa Ancha.
- Álvarez Pedrosian, E. (2009). La experiencia del extrañamiento. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM) Diversidad y poder en América Latina*. Buenos Aires: RAM 2009.
- Amorós, C. (2007). Feminismos y relevos de discurso patriarcales. *Seminarios de Filosofía: feminismos, ilustración y multiculturalismo*. Madrid: Fundación Juan March. Conferencia en audio disponible en <http://www.march.es/conferencias/anteriores/voz.asp?id=1539> Consultada el 12 de diciembre del 2011
- Bernardo, H. (2004). ¿Qué es la vida? Un problema epistemológico. *A Parte Rei*(33). En serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/bernardo33.pdf. Consultada el 24 de septiembre del 2011
- Angenot, M. (1998). *Interdiscursividad. De hegemonias y disidencias*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Anguera, M. (1995). La observación participante. En B. Aguirre, *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (págs. 73-83). Barcelona: Marcobo.
- Araiza, A. (2007). Tres ensayos de epistemología. Hacia una propuesta feminista de investigación situada. Presentación. (U. A. Barcelona, Ed.) *Athenea Digital*(011), 263-270. En psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/.../. Consultada el 18 de junio del 2011
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1996). La crisis de la Educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 185-206). Barcelona: Península.
- Aristóteles. (2009). Libro 1. En Aristóteles, *Metafísica* (V. García, Trad., págs. 3- 22). Santiago de Chile: Edición electrónica de www.philosophia.cl.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*(32), 105-135.
- Asensi, M. (1990). *Teoría literaria y deconstrucción*. Madrid: Arco.
- Asher, N. (2009). Writing home/decolonizing text(s). *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(1), 1-13.
- Augé, M. (2004). *¿Por qué vivimos?* Barcelona: Gedisa.
- Bahía, J. (2003). Imágenes que hablan. La fotografía en la investigación de campo. *Historia, Antropología y Fuentes orales* (23), 167- 177.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia: análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.

- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Balasch, M., Ema, J., & Gutiérrez, P. (2005). Globalización en la investigación. En J. Roma y Martínez, & R. García Mira (Edits.), *Psicología social y problemas sociales: epistemología, procesos grupales y procesos psicosociales básicos*. (págs. 67- 93). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe .
- Bárcena, F. (2005). La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano (Ed.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (págs. 49-78). Barcelona: Anthropos.
- Bárcena, F. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma. Revista de Psicología*, 19, 245-262.
- Bárcena, F., & Mélich, J. (2000). Emmanuel Levinas: educación y hospitalidad. En F. Bárcena, & J. Mélich, *La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (págs. 125-148). Barcelona: Paidós.
- Barros Arana, D. (2005). *Historia general de Chile* . Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, (12), 199-222.
- Bateson, G. (1979). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires Argentina: Editorial Planeta.
- Baudrillard, J. (1988). *El otro por sí mismo*. Madrid: Anagrama.
- Bauer, A. (1975). *La sociedad rural chilena. Desde la conquista española a nuestros días*. Santiago de Chile: Andres Bello.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Bengoa, J. (1988). *Historia social de la agricultura chilena. El poder y la subordinación. Tomo I*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Bengoa, J. (2003). 25 años de Estudios rurales. *Sociologías* (Año 5 Nº10), 36-98.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Revista de la UNAM*, (12) 567-578.
- Beuchot, M. (2000). Perspectivas futuras de la retórica en su conexión con la hermenéutica. *Endoxa. Series Filosóficas*(12), 561-580.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de Hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Editorial Itaca.

- Beuchot, M. (2003). *Hermenéutica analógica y del umbral*. Salamanca: San Esteban.
- Binimelis, J. (2000). Sociedad post-industrial y dialéctica campo-ciudad. Aportación al debate a modo de estado de la cuestión. *Lurralde Investigación y espacio*.(23), 93-113.
- Black, M. (1967). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos .
- Blumenberg, H. (2003). *Paradigmas para una metaforología* . Madrid: Trotta.
- Bonache, J. (1999). El estudio de caso como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y Dirección de la Empresa*(3), 123-140.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia
- Bowers, C. (2002). *Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación*. Lima: PRATEC.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista* . Madrid: Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hace una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braudrillard, J. (1997). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor .
- Buber, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica .
- Buber, M. (1995). *Yo y Tú*. Madrid: Caparrós Editores.
- Burguet, M. (2005). De analfabetismo funcional a analfabetismo existencial. *Profesiones*(97), 23-41.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. En E. Bustelo, *Biopolíticas de la infancia* (págs. 23-55). Buenos Aires : Siglo XXI.
- Bustos, E. (2000). *La metáfora. Ensayos transdisciplinarios*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, D. (2003). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: GRAÓ.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* . Madrid : Morata.
- Cassirer, E. (1945). *Antropología filosófica. Una introducción a una filosofía de la cultura*. Ciudad de México : Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. (2002). La sociedad red. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 110-156). Madrid: Fundación Marcelino Botín-Sanz.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber:*

- eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (págs. 145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 79-91). Bogotá: Siglo del hombre.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo, Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*(353), 211-234.
- Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2008). La escuela rural y la construcción identitaria. *Boletín de Investigación Educacional*, 23(2), 201-216.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Paradigma*, 30(1), 87-102.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- Cortina, A. (2006). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Culler, J. (1984). *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*. Salamanca: Cátedra.
- Daros, W. (1992). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Buenos Aires: Editorial Rice.
- De la Gala González, S. (2000). Identidad, otredad y etnografía: experiencias de campo de una etnógrafa "nativa". *Agora*, 19(1), 81-94.
- De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Volumen 1 Editorial DESCLEE.
- De Zubiria, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Del Teson, M. (1998). *Contexto, situación e indeterminación*. España: Departamento de Filología Española. Universidad de Oviedo.
- Derrida, J. (1967). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Capítulo I y II*. Madrid: Morata.
- Di Stefano, M. (2006). La perspectiva retórica. En M. Di Stefano (Ed.), *Metáforas en uso* (págs. 21-40). Buenos Aires: Biblos.
- Díaz Iglesias, S. (2005). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades. *Revista de Antropología experimental*(5), 1-11.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*(13), 217-233.

- Díaz, H. (2006). La perspectiva cognitivista. En M. Di Stefano (Ed.), *Metáforas en uso* (págs. 41-60). Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, J. M. (2005). *Análisis y perspectivas filosóficas, epistemológicas e históricas de la contemporaneidad desde un discurso crítico-pedagógico*. Tenerife : Universidad de La Laguna.
- Dietz, G., & Zuany, R. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior? *Trace*, 53, 5-12.
- Dijk, V., & Atienza, E. (2010). Identidad social e ideología en libros de textos españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*(353), 67-106.
- Donoso, S. (2004). Financiamiento de los estudios universitarios: un desafío estratégico para la sustentabilidad. *Panorama Socioeconómico*(29), 23-45.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires : Hachette.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Ediciones Akal.
- Dussel, E. (1977). *Filosofía Ética latinoamericana. De la erótica a la Pedagógica*. México: Editorial Edicol.
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. México: Editorial Plural.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). *Filosofía y Cultura*, 1- 28. Lima: Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Echeverri, R., & Ribero, M. (2002). *Nueva ruralidad. Visión del territorio en América Latina y el Caribe*. San José. Costa Rica: Ediciones ICCA.
- Erllich, F. (2007). La retórica argumentativa en el discurso político: análisis de textos orales y escritos. En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso* (págs. 227- 246). Venezuela: Editorial CEC.
- Escobar, Á. (2006). El tópico literario como forma de tropo: definición y aplicación. *Cuadernos de filología clásica. Estudios latinos.*, 26(1), 5-24.
- Escobar, J. C. (2000). *Lo imaginario entre las ciencias sociales y la historia* . Medellín: Cielos de arena.
- Escobar, M. (2007). Universidad, pluralismo y diálogo de saberes. Conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómades* (27). 48-64
- Espinosa, L. (2010). Vida y narración: entre la filosofía y la literatura. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(42), 105-128.
- Estrada, M. (2000). La vida y el mundo: distinción conceptual entre mundo de vida y vida cotidiana. *Sociológica*, 15(43), 103-151.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Editorial último Recurso.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*(12), 262-271. En psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/. Consultada el 21 de agosto del 2011

- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra, & A. Fernandes (Edits.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*.(págs.274-281) Buenos Aires: CLACSO.
- Figuerola, V. (2005). América Latina: descomposición y persistencia de lo campesino. *Revista Latinoamericana de Economía*, 36(142), 27-50.
- Fink, E. (1995). *Fenómenos fundamentales de la existencia humana*. Berlín: Karl Alber.
- FLick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista REIS* (106), 33-62.
- Fornet-Bentacourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía* . Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Foucault, M. (1968). *La palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1997). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Friedrich, O. (1974). *Lenguaje y Educación* . Buenos Aires: Estudios Alemanes .
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas* . México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Madrid: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber. En N. García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (págs. 174- 195). Barcelona: Gedisa.
- García, C. J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. Valencia: Universitat de Valencia. Servei de Publicacions.
- Geertz, C. (1980). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. *American Scholar*, 49(2), 165-179.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* . Barcelona: Ediciones Paidós.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes: una práctica hermenéutica colectiva. *Revista Aportes*(53), 57-70.
- Giddens, A. (2002). La reconstrucción de la sociedad en un mundo en proceso de cambio. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 63-109). Madrid: Fundación Marcelino Botín-Sanz.
- Gil, F. (2008). Ciudadanía y humanidad. La educación en el disenso. *Teoría de la educación*(20), 25-44.

- Gimeno Sacristan, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*(81), 67-72.
- Gimeno Sacristan, J., & Pérez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Goicovich, F. (2007). Entre la conquista y la consolidación fronteriza: dispositivos de poder hispánico en los bosques meridionales del reino de Chile durante la etapa de transición (1598-1683). *Historia*, 40(2), 311-332.
- Gómez, S. (2008). Nueva ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En E. Pérez, M. Farah, & H. Grammont (Edits.), *La Nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. (págs. 45-77). Bogotá: CLACSO.
- González, M. (2006). Hermenéutica e infinitud de la experiencia. Gadamer y la ontologización del lenguaje. En P. Rivero (Ed.), *Cuestiones Hermenéuticas. De Nietzsche a Gadamer* (págs. 81-96). Ciudad de México: Ítaca.
- Govea, V., Vera, G., & Vargas, A. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, 17(2), 26-39.
- Gruenewald, D. (2008). The best of both words: a critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 308-324.
- Guzmán, E. (2005). *Resistencias, permanencia y cambio. Estrategias campesinas de vida en el poniente de Morelos*. México: Ediciones Plaza y Valdés.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada. *Revista de Antropología*(23), 9-49.
- Habermas, J. (1996). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, II*. Madrid: TAURUS.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (2004). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: TAURUS.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@ Segundo_Milenio. Hombrehembraç_Conoce_Oncoratón*. Barcelona: Editorial UOC.
- Heidegger, M. (1974). *Ser y tiempo*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hernandez, T. (2004). Cultura, Desarrollo y Educación en las comunidades atacameñas de la II Región de Chile. *Enfoques Educativos*, 6(1), 93-114.
- Holzapfel, C. (2009). *El enlace hombre-mundo. (Exploración filosófico-existencial en la perspectiva de Jaspers)*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas.
- Holzapfel, C. (2010). *Ser-humano. Cartografía Antropológica*. Santiago de Chile: Revista Observaciones filosóficas.
- Holzapfel, C. (2011). Fenómenos existenciales fundamentales de Eugen Fink: juego y muerte. *Revista de filosofía*, 67, 201-214.

- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Pensamiento Iberoamericano*(4), 49-72.
- Horkheimer, M. (1973). Panaceas universales antagónicas. En M. Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental* (págs. 69- 101). Buenos Aires : Editorial Sur.
- Husserl, E. (2002). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.
- Ibáñez, J. (1985). Análisis sociológico de textos o discursos. *Revista Internacional de Sociología*, 43(1), 119-160.
- Ibáñez, J. (1992). *El Grupo de Discusión, técnica y crítica*. Barcelona: Siglo XXI.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Madrid: Editorial Barral.
- Iñiguez, L. (2006). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y prácticas. En L. Iñiguez, *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. (págs. 89-128). Barcelona: Editorial UOC.
- Jameson, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Madrid: Visor .
- Jaramillo, L., & Aguirre, C. (2008). Educación y Mundo de la vida. *Revista U.D.C.A. Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2), 61-70.
- Jociles, M. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar la propuesta de Jesús Ibáñez desde la antropología social. *Revista Avá. Revista de Antropología*.(7), 147-169.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Connexion* , 1(89), 25-46.
- Kalva, E. (2006). Hablaré, pues, de Derrida ya no presente. *A Parte Rei*(43), 1-12. En serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Kalva43.pdf. Consultada el 10 de septiembre del 2011.
- Koslarek, O. (2011). Un viraje decisivo. *El correo de la UNESCO*, LXIV(4), 18-22.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (2003). Estados multiculturales y ciudadanos interculturales. En R. Zariquiey (Ed.), *Actas del V Congreso latinoamericano de Educación intercultural bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, política y educación*. (págs. 47-82). Lima.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* . Madrid : Siglo XXI.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales. Saberes coloniales y eurocentrismo. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (págs. 11-40). Buenos Aires: CLACSO.
- Lanz, R. (1998). La Educación que viene: miradas desde la posmodernidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados* 5, 1-23.

- Larraín, A., & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación. Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de psicología*, 28(3), 283-301.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y Educación. *Revista Brasileira de Educação*(16), 68- 80.
- Larrosa, J. (2002). *Pedagogía profana*. Caracas: Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003).). Leer es como traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas* (págs. 37-51).Barcelona: Miño y Davila
- Le Goff, J., & Truong, N. (2003). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires : Paidós .
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a Argumentação em foco. *Revista Pro-Posições – Dossie: Argumentação e construção do Conhecimento: estudos em sala de aula.*, 54(3), 75-92.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. España: Colección dirigida por Valeriano Bozal.
- Lindón, A. (2000). Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad (Una presentación). En A. Lindón (Ed.), *La vida cotidiana su espacio-temporalidad* (págs. 7-18). Barcelona: Anthropolos.
- Lins, R. (1998). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En M. Boivin, A. Rosato, & V. Arribas (Edits.), *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología Social y Cultural* (págs. 194-199). Buenos Aires: Eudeba.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- López, J. A. (1996). *Tratado de pedagogía general*. Madrid: Ediciones Playor-Educación.
- López, J. A. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Editorial Praxis.
- López, J. A. (2009). *Nueva carta sobre el humanismo*. Madrid: Asociación Española de Educación Ambiental .
- López, J. A. (2010). ¿Qué "yo" es valioso para el mundo de hoy? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22(1), 65-90.
- Luna, J. (2009). Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research*, 10(2), 1-20. En www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/. Consultada el 21 de agosto del 2010
- Madrid, R. (2008). Hacia una ética de la responsabilidad: Derrida y el otro "por venir" en Levinas. *Sapientia*, LXIII(223), 105-141.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible: una visión intuitiva del mundo contemporáneo* . Barcelona : Paidós .
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El*

- giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre.
- Marinas, J. M. (1995). Estrategias narrativas en la construcción de la identidad. *ISEGORIA*(11), 176- 185.
- Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*(49), 163-179.
- Martínez, J. (2009). Aproximación teórico-metodológico al imaginario social y las representaciones colectivas: apuntes para una comprensión sociológica de la imagen. *Revista Universitaria humanística*(67), 207-221.
- Martínez, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. En R. Marafioti (Ed.), *Parlamentos* (págs. 197- 214). Buenos Aires: Biblos.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*(20), 165-193.
- Marx, K., & Engels, F. (1997). *Manifiesto comunista*. Madrid: Ediciones Akal.
- Maturana, H. (2006). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Biología del conocer y biología del amar. En E. Carrasco, B. Negrón, & A. Astorga (Edits.), *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad* (págs. 45-57). Santiago de Chile: LOM.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *El árbol del conocimiento. Bases biológicas del entendimiento humano*. Madrid: Editorial Debate.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria-Nordan Comunidad.
- Mazorco, G. (2006). Bases epistemológicas de la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado, & J. C. Mariscal, *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. (págs. 73-80). Bolivia: AGRUCO-COMPAS.
- Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador* . Barcelona: Alertes.
- Mélich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J.-C. (2003). Infinitud y Contingencia. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y Laberintos: irrupciones pedagógicas* (págs. 107-130). Barcelona: Miño y Davila Editores.
- Mélich, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde el punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para*

- una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 10-45). Bogotá: Siglo del hombre.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, Lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires : Colección Razon Político. Ediciones del Signo .
- Mignolo, W., & Walsh, C. (2002). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En C. Walsh, F. Shiwy, & S. Castro-Gómez (Edits.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. (págs. 17-44). Quito: Abya Yala.
- Millán-Puelles, A. (1955). *Ontología de la existencia histórica*. España: Rialp.
- Montañés, M. (2006). *Praxis participativa conversacional de la producción de conocimientos sociocultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Montecinos, S. (1996). *Madres y Huachos. Alegoría del mestizaje chileno*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana .
- Montenegro, M., & Pujol Tarres, J. (2003). Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37(2), 295-307.
- Morín, E. (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia UNESCO: Editorial Cooperativa del magisterio.
- Mulino, A. (2006). Algunas reflexiones sobre el conocimiento científico y la intraculturalidad-interculturalidad. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Edits.), *Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora* (págs. 81-96). Bolivia: AGRUCO-COMPAS.
- Nguyen, T. X. (2010). Deconstructing Education for all: discourse, power and politics of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 341-355.
- Nietzsche, F. (1970). Sobre la verdad y la mentira en sentido extramoral. En F. Nietzsche, *Obras Completas* (Vol. 1, págs. 543-556). Buenos Aires: Ediciones Prestigio .
- Noddings, N. (2011). Relational Autonomy. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación* . Universidad de Barcelona .
- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos:Implicaciones para una educación rural. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 13-60.
- Nyerere, J. (1977). Educación y liberación. *Nueva Sociedad*(33), 25-33.
- Ortega & Gasset, J. (2004). La vida infantil. En J. Ortega & Gasset, *Obras Completas Tomo II* (págs. 421-430). Madrid: Taurus .
- Ortega&Gasset, J. (2004). ¿Que es filosofía? En J. Ortega&Gasset, *Obras Completas* (págs. 401-404). Madrid: Revista de Occidente.
- Perelman, C., & Olbrechts, L. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.

- Pérez Luna, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*(23), 87-93.
- Pérez Luna, E., & Sánchez, J. (2007). Epísteme curricular y socio-investigación del conocimiento. *Revista de Educación*(24), 195-214.
- Pérez Milans, M. (2007). La construcción de corpus sociolingüísticos en la investigación etnográfica escolar: dilemas asociados. *Emigra*(107), 1- 12.
- Pinto, J. (1997). Cortar raíces, criar fama. El peonaje chileno en la fase inicial del ciclo salitrero (1850-1879). *Historia*(30), 67-93.
- Polman, J. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*(353), 129-156.
- Poveda, D. (2003). Saberes sociolingüísticos en una clase multicultural. En D. Poveda, *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (págs. 67-98). España: Cuenca: Ediciones de la Universidad de castilla.
- Poveda, D. (2006). Nombres y relaciones sociales: el grupo de iguales como comunidad interpretativa. *Papeles de trabajo sobre cultura, Educación y Desarrollo humano*, 2(3), 1-32.
- Poveda, D. (2007) Discursos, conocimiento social e identidad en un grupo de iguales gitano. *Revista de Antropología Social*, 16, 297-324.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual. Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.
- Pujadas, J. (2010). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (págs. 15- 67). Editorial UOC.
- Pujadas, J. (2010). Los estudios de casos en profundidad en etnografía. En J. Pujadas (Ed.), *Etnografía* (págs. 195-208). Barcelona: Editorial UOC.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. En A. Lindón (Ed.), *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (págs. 77-94). Barcelona: Anthropos.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza de estar contento. Educación y afirmación cultural andina*. Lima: PRATEC.
- Rengifo, G. (2009). La cultura educativa de la comunidad. Cosmovisión y producción de conocimientos en el medio andino-amazónico. *Revista de Educación y Cultura*, N° 72 págs. 54-58.
- Restrepo, G. (2007). Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: Una lectura excéntrica del lugar común de la Pedagogía de los Derechos Humanos. *REICE*, 5(4), 103-119.
- Richardson, K. (2009). Materializing Multiculturalism. deconstruction and Cumulation in Teaching Language, Culture, and (Non) Identity Reflections on Roth and Kellogg. *Mind, Culture, and Activity*(16), 183-190.
- Ricoeur, P. (1986). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós .

- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis: Cuadernos de comunicación y cultura*(25), 189-207.
- Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta.
- Ricoeur, P. (2005). Volverse capaz, ser reconocido. *Revista Esprit*(7).
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI Editores.
- Rivarola, J. (1984). ¿Quién es nosotros? *Revista ELUA*, 2, 201-206.
- Rivero, I. (2003). Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa. *Athenea Digital*(3), 1-13. En psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article. Consultada el 27 de julio de 2011
- Román, J. A. (2007). Lo que las metáforas obran furtivamente: discurso y sujeto. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*., 8(2), 1-37. En www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/246/543. Consultada el 23 de marzo del 2011
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ruiz, N., & Delgado, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista EURE*, XXXIV(102), 77-95.
- Runge, K., & Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana. Reflexiones antropológico-pedagógicas y sociofenomenológicas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales., Niñez y Juventud*, 3(2), 54-81.
- Salazar, C. (2006). Pueblo de humanos: metáforas corporales y diferenciación social indígena en Bolivia. *Anthropologica*, 24(24), 5-27.
- Salazar, G. (1989). *Labradores, peones y proletariados*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Salazar, G. (1990). Ser niño "huacho" en la historia de Chile (Siglo XIX). *Proposiciones*(19), 55-38.
- Salazar, G. (1991). Empresariado popular e industrialización: la guerrilla de los mercaderes (Chile, 1830-1885). *Proposiciones*(20), 45-67.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Icfes.
- Santibáñez, C. (2002). Retórica y lógica factual. *Actas de Congreso Internacional La argumentación. Retórica y persuasión*. (págs. 510-516). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Santibáñez, C. (2009). Metáfora y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. *Revista Signos*, 42(70), 245-269.
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 77- 90.
- Sartre, J.-P. (1999). *La náusea*. Salamanca: Losada.

- Sartre, J.-P. (2001). *El existencialismo es un humanismo*. Madrid: Quinto sol .
- Scheler, M. (2000). *Sociología del saber*. Ediciones elaleph.com.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires : Amorrortu.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (1977). *La estructura del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scribano, A., & Sena, A. (2009). Construcción de conocimiento en latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de Moebio*(34), 1-15.
- Sepúlveda, S., Rodríguez, A., Echeverría, R., & Portilla, M. (2003). *El enfoque territorial del desarrollo rural*. San José. Costa Rica.: Ediciones IICA.
- Seth, S. (2011). ¿Adónde va el humanismo? *El correo de la UNESCO*, LXIV(4), 6-10.
- Sieglin, V. (2004). *Modernización rural y devastación de la cultura tradicional campesina*. México: Ediciones Plaza y Valdés.
- Silar, M. (2001). *Hermenéutica analógica y semiótica en Mauricio Beuchot: un encuentro fecundo*. México: Analogía Filosófica .
- Skilar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, XVH(41), 11-22.
- Sloterdijk, P. (2000). *Reglas para el Parque Humano. Una respuesta a la Carta sobre Humanismo*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Spang, K. (1984). Mimesis, ficción y verosimilitud en la creación literaria. *Anuario filosófico*(17), 153-159.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros* . Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica .
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento* . México: Fondo de cultura económica .
- Taracena, A. (1982). Contribución al estudio del vocablo "ladino". En L. Muñoz (Ed.), *Historia y antropología. Ensayos en honor de J. Daniel Contreras R.* (págs. 89-104). Guatemala: Universidad San Carlos de Guatemala.
- Tarc, A. M. (2005). Education as Humanism of the Other. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 833- 849.
- Téllez, M. (1998). Desde la alteridad. notas para pensar la educación de otro modo. *RELEA. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*(5), 119-145.
- Téllez, M. (2003). Educación: la trama rota del sentido. En K. González Luis (Ed.), *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas* (págs. 52-78). Barcelona: Miño y Dávila Editores.
- Toledo-Nickels, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de moebio*(35), 67-87.

- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*(345), 83-110.
- Touraine, A. (2002). La sociedad desestructurada. En M. Castells, A. Giddens, & A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad*, (págs. 18-62). Madrid: Fundación Marcelino Botín-Sanz.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima.
- Turner, T. (2006). Tropos, marcos de referencia y poderes. *Revista de Antropología Social*, 15, 305-315.
- Turón, M. (2002). Narrar cómo va la vida , mejor que saber qué es la vida. *A Parte Rei*(20)., En serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/angeles.pdf. Consultada el 12 de mayo del 2011
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 1(1), 69-81.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*(186), 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso&Sociedad*, 2(1), 201-261.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid : Paidós.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Vega, L., & Olmos, P. (Edits.). (2011). *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Trotta.
- Vera Cruz, F. A. (1989). *Tratado de los tópicos dialécticos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vergara, N. (2010). Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio. *Revista Alpha*(31), 163-174.
- Vilanou, C. (2003). La historia de la educación después del debate postmoderno: hacia un modelo hermenéutico-culturalista. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (págs. 927-938). Burgos: Universidad de Burgos.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Edits.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 47-61). Bogotá: Siglo del hombre.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*(9), 131-152.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial. *Entre palabras. Fac.Humanidades y Ciencias de la Educación*(3), 129-156.
- Wegner, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

- White, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona: Paidós.
- Williamson, G. (2003). *Estado del Arte en Educación Básica Rural en Chile*. Santiago de Chile: CIDE-FAO-UNESCO.
- Wittgenstein, L. (2008). Parte I. En L. Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas* (págs. 39-44). Barcelona : Crítica .
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en al investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Yampara, S. (2006). Cosmovisión, Uruq-Pacha, desarrollo y/o Qamaña Andino. En F. Delgado, & J. C. Mariscal (Edits.), *Educación intra e intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. (págs. 23-36). Bolivia: AGRUCO-COMPAS.
- Yehía, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. *Tabula Rasa*(6), 85-114.
- Yin, R. (1989). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. SAGE.
- Zabala, I. (1997). *Bajtín y el acto ético. Una lectura al reverso. Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.
- Zagal, H. (2001). Los márgenes de la interpretación en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot: a propósito del infinito aristotélico. *DIÁNOIA*(46), 117-125.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Páginas de Internet

- CENSO 2002. Instituto Nacional de Estadística (INE) http://www.ine.es/inebmenu/mnu_cifraspob.htm. Consultado el 20 de Diciembre del 2011
- CONICYT (2008). Balance de Gestión Integral. Año 2008. Santiago de Chile. En www.conicyt.cl/573/articles-36382_balance_2008.pdf- Consultado el 5 de mayo del 2010
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE CHILE DE 1980. Incluye Reformas de 1980, 1991, 1997, 2000, 2003 y 2005, en <http://www.bcn.cl/>. Consultado el 12 de marzo del 2010
- DIARIO LA SANDIA DE PAINE. AÑO 1, N° 4 30 de octubre de 2011. p. 24-25 www.lasandia.cl/Descargas/LaSandia01.pdf. Consultada el 10 de enero del 2012
- DIVISIÓN DE POLITICAS Y ESTUDIOS (2009). Identidad Regional. Reconociendo la diversidad para el desarrollo de los territorios. Santiago de Chile: Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. En www.subdere.gov.cl/. Consultado el 10 de agosto del 2011

- FAO y UNESCO (2004). Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política <http://www.fao.org/SD/ERP/0-educacion%20rural%20ext.pdf>. Consultado el 12 de diciembre del 2009
- GN 3, 17-18. Versión consultada en <http://www.iglesia.net/biblia/libros/genesis.html#cap3>. Consultada el 20 de octubre del 2011
- GOBIERNO METROPOLITANO DE SANTIAGO (2010). Santiago 2021: Región Multicultural. Identidades para el desarrollo de la Región Post-Bicentenario. Santiago de Chile: Subsecretaria de Desarrollo Regional. En www.subdere.cl/sites/default/. Consultado el 11 de septiembre del 2011
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE CHILE <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370>. Consultado el 12 de marzo del 2010
- MINEDUC. (2006). ¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? Santiago de Chile: Estudios Internacionales, Simce, Unidad de Currículum y Evaluación. En www.simce.cl/ Consultado el 12 de mayo del 2011
- MINEDUC (2008) Estadísticas sobre Escuela Rural, Ministerio de Educación, Dirección General de Educación, 2008. http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/anuarios_estadisticos. Consultado el 18 de julio del 2010-
- MINEDUC (2010) Estudio Diagnósticos y Planes de Mejoramiento SEP. http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Estudio_Diagnosticos_y_Planes%20de%20Mejoramiento_SEP.pdf. Consultado el 20 de mayo del 2010
- MINEDUC. (2012). Introducción. Bases curriculares 2012 Educación Básica. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. En www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR.../. Consultado el 23 de marzo del 2012
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2009) Análisis de los ingresos de Hogares y Personas en la Región Metropolitana de Santiago. Santiago de Chile. En <http://sites.google.com/site/bibliotecaserplacrm/>. Consultado el 23 de septiembre del 2011
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2009) Análisis de los determinantes de los ingresos de los hogares en la Región Metropolitana de Santiago. SERPLAC Metropolitana. <http://www.serplacrm.cl/publicaciones/estudios.php>. Consultada el 19 de septiembre del 2011
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010) Índice de Competitividad comunal. Secretaría regional ministerial de Planificación y Coordinación. En www.serplacsantiago.cl/. Consultado el 26 de noviembre del 2011
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010). Índice de Habitabilidad Comunal 2010. Secretaría Regional Ministerial de Planificación y Coordinación. En www.serplacsantiago.cl/ Consultado el 25 de noviembre del 2011
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN (2010) Situación del Empleo y la desocupación en la Región Metropolitana de Santiago. Santiago de Chile. En <http://sites.google.com/site/bibliotecaserplacrm/>. Consultado el 21 de octubre del 2011

- OCDE. (2011). Mejores políticas para el desarrollo. Perspectivas OCDE sobre Chile. OECD Publishing. En www.oecd.org/dataoecd/41/39/47496842.pdf. Consultado el 23 de abril del 2012
- ONU (1992) Programa 21. <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21sptoc.htm>. Consultado el 24 de mayo del 2009
- PADEM (2010) Secretaria comunal de Planificación (SECPLA) www.municipiodepaine.cl/. Consultado el 13 de noviembre del 2011
- PLADECO (2004-2012) Secretaria comunal de Planificación (SECPLA). www.municipiodepaine.cl/. Consultado el 12 de noviembre del 2011
- PNUD (2008) Desarrollo humano en Chile Rural. Santiago de Chile <http://www.desarrollohumano.cl/Informe-2008/>. Consultado el 17 de agosto del 2011
- UNESCO (2001) Declaración universal sobre la diversidad cultural. 31ª Conferencia General. <http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html>. Consultado el 23 de noviembre del 2010
- UNESCO (2003) Sociedades del Conocimiento. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=16044&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado el 13 de octubre del 2010
- UNESCO. (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile: UNESCO. En portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=7914&URL_DO=DO_TOPIC. Consultado el 17 de febrero del 2011
- UNICEF. (2004). Folleto: Construyendo ciudades amigas de la infancia: Un marco para la acción. En www.ciudadesamigas.org/documentacion.html. Consultado el 9 de agosto del 2010
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. ADIMARK.(2010)Encuesta Nacional Bicentenario (2006-2010) Los chilenos del Bicentenario. <http://www.uc.cl/encuestabicentenario/seminarios/libro/indexlibro.html> consultada el 20 de marzo del 2011